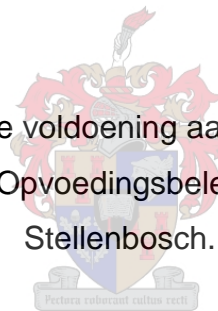


Navorsing oor die beleefde ervaring van vroue-adjunkhoofde: 'n studie van vier skole in die Overberg Onderwysdistrik

deur

Yolanda Michelle Bailey

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad van
Magister in Opvoedkunde (Opvoedingsbeleidstudie) aan die Universiteit
Stellenbosch.



Studieleier: Prof. Nuraan Davids

Desember 2017

VERKLARING

Deur hierdie navorsingstudie elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat my eie, oorspronklike werk is, dat ek die outeursregeienaar daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui) en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

DATUM:Desember 2017.....

HANDTEKENING:

OPSOMMING

Die navorsingstudie het die beleefde ervaringe van 'n geselekteerde groep van vier vroue-adjunkhoofde in die Overberg Onderwysdistrik ondersoek. In Suid-Afrika en wêreldwyd bekleer vroue die oorgrote meerderheid poste in die onderwysprofessie dog mans bekleer die bevorderingsposte. Navorsing het bewys dat daar verskeie hindernisse is wat vroue daarvan weerhou om in bevorderingsposte aangestel te word. Hierdie hindernisse is onder andere sosio-kulturele faktore, die gemeenskap se verwagtinge en vroue se persepsies van hulleself. Hierdie studie was 'n poging om ondersoek in te stel hoe die beleefde ervaringe van vroue-adjunkhoofde lig kan werp op die redes waarom vroue onder-verteenvoerdig is in bevorderingsposte.

'n Kwalitatiewe fenomenologiese studie is gebruik om data in te samel om die hoof- en sub-navorsingsvrae te beantwoord. Die data is van vier vroue-adjunkhoofde in die Overberg Onderwysdistrik verkry en die onderhoude het by hulle onderskeie skole plaasgevind.

Die studie het bevind dat vroue in bevorderingsposte, en veral vroue-adjunkhoofde verskeie uitdagings en hindernisse in hulle werk ervaar en beleef. Om die beleefde ervaringe van die vroue in die Overberg Onderwysdistrik te verstaan, het agt temas uit die ondersoek na vore gekom. Die temas is: *1) Ervaring as adjunkhoof in die leierskap en bestuur van die skool; 2) Leierskapervaring met betrekking tot geslag; 3) Ervaring met die skoolhoof en skoolbestuurspan; 4) Gesin- en werkslewe; 5) Leierskapstyl; 6) Ondersteuning van die skoolhoof, distrik en die onderwysdepartement; 7) Ontmagtiging van vroue; 8) Ondersteuning wat benodig word en ondersteuningsnetwerke.*

My studie het bevind dat, ten spyte van nasionale en provinsiale beleid en wetgewing, vroue- en veral vroue-adjunkhoofde nog steeds benadeel word. Ek het tot die slotsom gekom dat die Departement van Basiese Onderwys, die provinsiale onderwysdepartemente en die onderwysdistrikte vroue-adjunkhoofde ten opsigte van ontwikkeling, ondersteuning en bemaatigting in die steek laat en dat vroue ook vir hulle eie groei en ontwikkeling verantwoordelikheid moet aanvaar.

ABSTRACT

This research study investigated the lived experience of a selected group of four women deputy principals in the Overberg Education District. In South Africa and globally, women hold the majority of posts in education but men are appointed in the promotion posts. Research has shown that there are numerous barriers that prohibit women from being appointed in promotion posts. These barriers are for instance socio-cultural factors, expectations of their communities and women's perceptions of themselves. This research study was an attempt to investigate how the lived experiences of women deputy principals could illuminate the reasons women are under-represented in promotion posts in a specific South African context.

A qualitative phenomenological study was used to construct the data to respond to the main research-question and sub-questions. The data was constructed from four women deputy principals in the Overberg Education District and the interviews took place at their respective schools.

The study found that women in promotion posts, and especially deputy principals, experience several challenges and barriers in their work. To understand the lived experiences of these four women, eight themes have evolved from this research. These themes are: 1) *Experience as deputy principal in the leadership and management of the school*; 2) *Leadership experience with regard to gender*; 3) *Experience with the principals and school management team*; 4) *Family and work life*; 5) *Support from the principal, district office and education department*; 6) *disempowerment of women*; 7) *Support that is needed and networking*.

This study has shown that despite policies and legislation, women – and especially women deputy principals – are still at a disadvantage. I have come to the conclusion that the Department of Basic Education, the provincial education departments, and the education districts have failed women deputy principals with regard to development, support and empowerment, but that these women also need to take responsibility for their own growth and development.

ERKENNINGS

My opregte dank en waardering gaan aan:

- My Hemelse Vader wat alles moontlik gemaak het;
- Prof Nuraan Davids, my studieleier en mentor, vir u eindelose geduld, ondersteuning, leiding en wysheid. Sonder u hulp sou die tesis nooit die lig gesien het nie. U is 'n rolmodel en inspirasie vir vroue;
- Die Universiteit Stellenbosch met die toekenning van my NRF-beurs. Ek waardeer die finansiële ondersteuning opreg;
- My man, Jacob, dogters, Laurica en Donay vir al julle liefde, aanmoediging, opoffering, geduld en verstaan die afgelope twee en 'n half jaar;
- My ouers, susters, swaer en kleinnefie, Jaden vir julle gebede en aanmoediging;
- My kollega, James Daniels wat altyd bereid was om te luister en kritiek te lewer.
- Die vier vroue adjunk-prinsipale wat bereid was om hul beleefde ervaringe met my te deel;
- Jackie Viljoen, vir die taalversorging.

AFKORTINGS EN AKRONIEME

AOO	Algemene Onderwys en Opleiding
ASIDI	Versnelde skool-infrastruktuurinisiatief
BHL	Beheerliggaam
DBO	Departement van Basiese Onderwys
DvO	Departement van Onderwys
CEMIS	Gesentraliseerde Onderwysbestuur-inligtingstelsel
GGBS	Geïntegreerde gehaltebestuurstelsel
GOS	Gevorderde Onderwyssertifikaat
HOP	Heropbou- en Ontwikkelingsprogram
IBB	Inrigtingsbestuur en beheer
KABV	Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring
NKV	Nasionale Kurrikulumverklaring
NSVP	Nasionale Skolevoedingsprogram
OOG	Onderwyser Ondersteuningsgroep
PAM	Personeel administratiewemaatreëls
PPBOS	Personeel Prestasie Bestuursontwikkelingstelsel
RAVO	Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys
ROKW	Relatiewe Onderwyskwalifikasiewaarde
RTT	Rekenaartoepassingstechnologie
SARO	Suid Afrikaanse Raad vir Opvoeders
SASP	Standaard vir Skoolhoofskap
SASSL	Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolleierskap
SASW	Suid-Afrikaanse Skolewet
SBL	Skoolbeheerliggaam
SBS	Skoolbestuursplan
VOO	Verdere Onderwys en Opleiding
WKOD	Wes-Kaapse Onderwysdepartement

INHOUDSOPGAWE

Titel	i
Verklaring	ii
Opsomming	iii
Abstract	iv
Erkenning	v
Afkortings en Akronieme	vi

HOOFSTUK 1	1
1. INLEIDING	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Doelwit van die studie	2
1.3 Motivering en rasionaal vir die studie	2
1.4 Agtergrondstudie	4
1.5. Teoretiese en konseptuele raamwerk	7
1.5.1 Geskiedenis van die pos van die adjunkhoof	8
1.6 Posbeskrywing van die adjunkhoof	8
1.6.1 Internasionale perspektief	8
1.6.2 Posbeskrywing van die Suid–Afrikaanse adjunkhoof	9
1.7 Belangrikste verskille in die verantwoordelikhede van skoolhoofde en adjunkhoofde	11
1.8 Leierskapstyle van vroue	16
1.8.1 Verhoudingsleierskap	17
1.8.2 Leierskap vir maatskaplike regverdigheid	18
1.8.3 Geestelike leierskap	18
1.8.4 Leierskap vir leer	18
1.8.5 Gebalanseerde leierskap	18
1.9 Moontlike hindernisse wat vroue in leierskapposisies ervaar	19
1.9.1 Vroue leierskap en die glasplafon-gedagte	19
1.9.2 Geslag en vroue leierskap	19

1.9.3 Vroue se persepsies van hulleself	20
1.9.4 Voorbereiding vir skoolhoofskap	20
1.9.5 Werk- en gesinsbalans	21
1.10 Hoofnavorsingsvraag	22
1.11 Sub- navorsingsvrae:	22
1.12. Navorsingsontwerp en metodologie	22
1.12.1 Navorsingsontwerp	22
1.12.2 Metodologie	24
1.13 Struikelblokke of uitdagings	25
1.14 Etiese Oorwegings	25
1. 15 Hoofstukindeling	26
1.16 Samevatting	26
HOOFSTUK 2	27
TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK	27
2.1 INLEIDING	27
2.2 GLOBALE OORSIG OOR DIE GESKIEDENIS VAN DIE POS VAN DIE ADJUNK- HOOF	27
2.3 POSBESKRYWING VAN DIE ADJUNKHOOF	29
2.3.1 Internasionale perspektief	29
2.3.2 Posbeskrywing van die Suid-Afrikaanse adjunkhoof	30
2.3.3 Personeeladministrasiemaatreëls (PAM)	32
2.4.1 Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW)	34
2.4.2 Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (2005)	35
2.4.3 Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap 2015 – Konsep	38
2.4.4 Waar pas die adjunkhoof in?	39
2.5 VROUELEIERSKAP: VASTRAPPEK OF STRUIKELBLOK?	40
2.5.1 Internasionaal	41
2.5.2 Suid-Afrika	43
2. 6 FEMINISME	46
2.7 SAMEVATTING	52
HOOFSTUK 3	53
METODOLOGIE EN NAVORSINGSONTWERP	53
3.1 Inleiding	53

3.2 Navorsingsontwerp	53
3.2.1 Navorsingsparadigma	55
3.3 Gevallestudie.....	57
3.3.1 Wat is 'n gevallestudie?	57
3.3.2 Voordele van 'n gevallestudie	59
3.4 Dataversameling	61
3.4.1 Onderhoude	61
3.4.2 Ongestruktureerde onderhoude.....	62
3.4.3 Veldnotas	64
3.5 Steekproewe	64
3.6 Geldigheid	66
3.7 Betroubaarheid.....	67
3.8 Etiese Oorwegings	68
3.9 Samevatting	69
HOOFSTUK 4	70
NAVORSINGSBEVINDINGE	70
4.1. Inleiding.....	70
4. 2. Geografiese inligting en sosio–ekonomiese agtergrond van die vier skole.....	71
4.2.1 Skool A	71
4.2.2 Skool B	73
4.2.3 Skool C.....	74
4.2.4 Skool D	76
4.3. Agtergrond van die deelnemers.....	77
4.4 Ervaring as adjunkhoof in die leierskap en bestuur van die skool.....	79
4.4.1 Ervaring ná die aanstelling	79
4.4.2 Posbeskrywing by die skool versus die posbeskrywing in die Personeel administrasiemaatreëls (PAM).....	80
4.5 Leierskapervaring met betrekking tot geslag.....	83
4.6 Ervaring met die skoolhoof en skoolbestuurspan	86
4.6.1 Skoolhoofde	87
4.6.2 Skoolbestuurspan (SBS).....	88
4.7 Gesin– en werkslewe	90
4.8 Leierskapstyl	91

4.9 Ondersteuning van die skoolhoof, onderwysdistrik en die onderwysdepartement	93
4.10 Ontmagtiging van vroue	94
4.11 Soort ondersteuning wat vroue nodig	96
HOOFSTUK 5	99
NAVORSINGSANALISE	Error! Bookmark not defined.
5.1 Inleiding	99
5.2 Ervaring as adjunkhoof in die leierskap en bestuur van die skool	100
5.2.1 Ervaring ná die aanstelling	101
5.2.2 Posbeskrywing by die skool versus die posbeskrywing in die PAM (1996)	104
5.3 Leierskapervaring met betrekking tot geslag	108
5.4 Ervaring met die Skoolhoof en SBS	109
5.4.1 Skoolhoof	109
5.4.2 Skoolbestuurspan	111
5.5 Leierskapstyl	111
5.6 Gesin- en werkslewe	113
5.7 Ondersteuning van die Skoolhoof, Overberg Onderwysdistrik en die WKOD	115
5.8 Ontmagtiging van vroue	116
5.9 Samevatting	117
HOOFSTUK 6	119
OPSOMMING VAN HOOFBEVINDINGE, IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS	119
6.1 Inleiding	119
6.2 Opsomming van hoofbevindinge	120
6.2.1 Ervaring as adjunkhoof in die leierskap en bestuur van die skool	120
6.2.2 Leierskapervaring met betrekking tot geslag	121
6.2.3 Ervaring met die skoolhoof en SBS	121
6.2.4 Leierskapstyl	122
6.2.5 Gesin-en werkslewe	123
6.2.6 Ondersteuning van die skoolhoofde, distrik en onderwysdepartement	123
6.2.7 Ontmagtiging van vroue	124
6.3 Gevolgtrekkinge	124
6.3.1 Wat is die rol van die adjunkhoof in die algehele leierskap en bestuur van die skool?	124
6.3.2 Wat is die leierskapervaringe van vroue adjunkhoofde met betrekking tot geslag by hulle skole?	124

6.3.3 Hoe ervaar vroue-adjunkhoofde die skoolhoof en SBS'e in die skool?.....	124
6.3.4 Watter ondersteuning word deur die departement, distrikte en skole aan die vroue gebied?.....	125
6.3.5 Is daar enige faktore wat bydra tot die moontlike ontmagting van vroue in adjunkhoofposte?.....	125
6.3.6 Watter tipe ondersteuning benodig vroue adjunkhoofde?	125
6.4 Implikasies vir vroue-adjunkhoofde	126
6.5 Implikasies vir beleid oor adjunkhoofde.....	126
6.6 Aanbevelings.....	127
6.6.1 Die Nasionale regering en Departement van Basiese Onderwys.....	127
6.6.2 Wes-Kaapse Onderwysdepartement.....	128
6.6.3 Onderwysdistrikte.....	128
6.7 Beperkinge van die studie.....	129
6.8 Refleksie.....	129
6.9 Betekenis van die navorsingstudie	129
6.10 Afsluiting	130
VERWYSINGSLYS	131
ADDENDUM A.....	148
Name of Subject/Participant.....	150
Signature of Subject/Participant or Legal Representative Date	150
ADDENDUM B	151
ADDENDUM C	152

LYS VAN TABELLE

Tabel 1.1	Statistiek vir hoofde en adjunk-hoofde: Overberg Onderwysdistrik	7
Tabel 2.1	Internasionale statistiek oor vroue-skoolhoofde en vroue-adjunkhoofde	42
Tabel 2.2	Statistiek vir skoolhoofde en adjunkskoolhoofde: Overberg Onderwysdistrik (per kring) – Januarie 2017	45
Tabel 2.3:	Statistiek vir die totale aantal manlike- en vroulike onderwysers: Overberg Onderwysdistrik	48
Tabel 4.1:	Deelnemers se loopbaanprofiel (Julie 2016)	78

LYS VAN FIGURE

Figuur 3.1:	Grafiese voorstelling van 'n gevallestudie navorsing	58
Figuur 6.1:	Raamwerk vir die beleefde ervaringe van vroue adjunkhoof in die Overberg Onderwysdistrik	120

HOOFSTUK 1

1. Inleiding

"It is vitally important that all structures of government....should fully understand.... Freedom cannot be achieved unless women have been emancipated from all forms of oppression...unless we see in visible and practical terms that the condition of women in our country has radically changed for the better and that they have been empowered in all spheres of life as equals..."

(President Nelson Mandela, inaugural speech, April 1994, from South Africa's National Policy framework for Women's Empowerment and Gender Equality)

1.1 Inleiding

Vroue vul die oorgrote meerderheid onderwysposte in Suid-Afrika, dog is in die minderheid ten opsigte van bestuursposte in die onderwys. Literatuur (Grogan & Shakeshaft, 2011; Smith, 2011) toon aan dat daar verskeie en verskillende hindernisse is wat vroue verhoed of beperk om bestuursposisies te bekom. Dit sluit onder andere in, sosio-kulturele faktore, die gemeenskap se verwagtinge asook vroue se eie persepsies van hulleself in bestuursposte. Ten spyte van wêreldwye navorsing die afgelope dekades oor vroue en leierskap, ervaar vroue nog steeds uitdagings wanneer hulle die bestuursleer klim. Selfs wanneer vroue in bestuursposte aangestel word, word hulle anders as hulle manlike eweknieë hanteer. Dit wil lyk asof daar 'n tekort aan kennis en inligting is met betrekking tot dié fenomeen.

Volgens De Klerk (Beeld, 1996) word die onderwysstelsel aan die hand van leierskap en bestuur deur mans gedomineer. Voorts voer sy aan dat daar verskeie oorsake is waarom vroue nie bestuursposte beklee nie:

"Vroue het egter self ook skuld hieraan. Heelparty vroue sien nie kans vir die groter verantwoordelikheid wat leierskap vereis nie. Vroue sien mekaar as mededingers eerder as kollegas. Dít beperk hulle vermoë om mekaar te ondersteun. Een van die grootste oorsake vir die afwesigheid van vroulike leiers in die onderwys is dat hulle

nie aansoek doen om leiersposisies nie omdat baie meisies nog glo 'n 'normale' rol van ma en vrou is passief en onderdanig”.

De Klerk (1996), voer verder aan dat diskriminasie veral teen bekwame vroue gerig word, omdat hulle vir albei geslagte 'n bedreiging inhou.

Na aanleiding van bostaande stelling en my eie beleefde ervaringe in die onderwys, wou ek met hierdie studie die ervaringe van vroue in leierskapposisies en spesifiek die beleefde ervaringe van vroue in adjunkhoofposte ondersoek.

1.2 Doelwit van die studie

Die doel van die studie was om die beleefde ervaringe van vroue-adjunkhoofde te ondersoek. Wêreldwye navorsing met betrekking tot vroue in leierskapposisies en die beleefde ervaringe van vroue in skoolhoofposte is al gedoen, maar Weinige navorsing word gedoen of is beskikbaar oor die beleefde ervaringe van vroue-adjunkhoofde en die uitdagings of struikelblokke wat hierdie vroue in hulle werkslewe ervaar en hoe hulle dit sien. Nog minder navorsing bestaan oor die ervaringe van adjunkhoofde teen die agtergrond van die Overberg waar vroue die minderheid in bevorderingsposte is. Die doel van die studie was nie om die werksverhouding van die skoolhoof, hetsy man of vrou en die vroulike adjunkhoof te ondersoek nie, maar om die ervaringe van vroulike adjunkhoofde te bepaal met die oog daarop dat meer aandag aan die fenomeen gegee sal word.

Die navorsing het op een primêre- en drie sekondêre skole in die Overberg Onderwysdistrik gefokus.

1.3 Motivering en rasionaal vir die studie

My eie beleefde ervaring as adjunkhoof by 'n sekondêre skool in die negentigerjare en my ervaringe in my huidige beroep het my genoop om hierdie navorsing aan te pak. Uit die aard van my huidige beroep, werk ek nou saam met skoolhoofde en skoolbestuurspanne (SBS'e) van skole in die Overberg Onderwysdistrik. Met my skoolbesoeke was dit opmerklik dat vroue oor die algemeen in die meerderheid is, maar ten opsigte van leierskap in die minderheid is. Dit het my verplig om vrae aan vroue-onderwysers te begin stel en te begin kyk na wat die moontlike redes is waarom vroue huiwerig is om aansoek te doen vir bevorderingsposte, maar spesifiek

na die ervaringe van vroue in die adjunkhoofposte. Die vraag kan gevra word: waarom vroue-adjunkhoofde en nie vroue-skoolhoofde nie? Weinige navorsing bestaan oor adjunkhoofde en veral vroue in dié leierskapposisie. Dit is belangrik om die stem van die vroue te hoor aangesien daar nie 'n platform is waar hulle hulle beleefde ervaringe kan deel nie. Dit is belangrik om te hoor wat die struikelblokke is wat vroue in die posisie ervaar en waarom daar so min vroue “gereed” voel om aansoek te doen vir bevorderingsposte en veral vir hoofdeposte.

In die Overberg Onderwysdistrik word baie klem op die groei en ontwikkeling van skoolhoofde en SBS'e geplaas. Die persepsie bestaan dat die adjunkhoof deel is van die SBS, maar daar is nie 'n toegewyde ontwikkelingsprogram vir adjunkhoofde per se nie. Ook in die skoolopset word adjunkhoofde nie voldoende ondersteun ten opsigte van hulle kapasiteitsbou nie. Vroue wat dié poste beklee, word veral benadeel deurdat hulle nie tot hulle volle kapasiteit gebruik word nie. Dit laat 'n vakuum wat bydra tot die onvoldoende kapasiteit van adjunkhoofde om uittredende skoolhoofde op te volg. Word vroue vir bevorderingsmoontlikhede voorberei of is daar ander faktore wat tot dié vakuum bydra?

Dit is belangrik om vas te stel of vroue wat die induksieprogram vir adjunkhoofde en die Vroue in Leierskap-opleidingsprogramme by die Kaapse Onderwys- en Leierskapinstituut (KOLI) te Kuilsrivier bygewoon het, ruimte by hulle skole gegun word om dit wat hulle daar geleer het, te implementeer en uit te leef. Die beleefde ervaringe van vroue-adjunkhoofde sal meer insig gee oor die persepsies wat daar ten opsigte van vroue veral in landelike gebiede bestaan.

“Women have trouble being perceived as leadership material, even when they do have the most traditional administrative credentials. When it comes to appointing leaders, women remain largely invisible, their administrative talent untapped and their leadership potential unrealised (González, 2010:4). Volgens Ramagoshi (2001:18) is daar verskillende reëls vir vroue en mans. Die billike verteenwoordiging van vroue in bestuursposte is om verskeie redes baie belangrik. Eerstens is dit 'n grondwetlike werknemersreg vir vroue. Gelyke verteenwoordiging verskaf ook 'n rolmodel van vroue se sukses vir kinders, jongmense en die breër gemeenskap (Lumby, 2009). Deji en Makinde (2006:61) voer aan:

“In the developing world, where women are most discriminated against, women are often prevented from reaching leadership positions where they can contribute to decisions concerning their welfare and that of others. This practise has contributed immensely to the high level of poverty prevailing among the women which can be alleviated by encouraging more women into leadership positions.”

Davies (1990:61) verduidelik dat dit nie net in die belang van meisies of vroue is om onderwysmag te behou nie; dit is in die belang van die vordering van demokratiese en radikale opvoeding as geheel, vir beide geslagte.

Met die voltooiing van die navorsing, is dit my oogmerk dat maatskaplike verwagtinge van vroue in leierskapposisies in skoolgemeenskappe veral in in die Overberg Onderwysdistrik, sal verander. Onder meer moet die posisie en die uitdagings of hindernisse waarmee vroue in adjunkhoofposte worstel, die hoof gebied word. Ek vertrou dat my studies 'n bydrae sal lewer tot die mentorskapprogramme en personeelontwikkelingsprogramme van vroue in leierskaprolle in skole en distrikte.

1.4 Agtergrondstudie

Ná ons land se eerste vrye verkiesing in 1994 word gelykheid tussen die geslagte sowel as vroueregte formeel in Suid-Afrika erken. Ons nuwe Grondwet, wat in 1996 aanvaar is, weerspieël hierdie verandering. Die Handves van Menseregte (RSA, 1996) bevat 'n klousule oor gelykheid, wat onbillike diskriminasie op grond van geslag en seksuele oriëntering verbied.

Die verandering word verder vasgelê in daaropvolgende wetgewing, waaronder die Wet op Diensbillikheid, no.55 van 1998 (Republiek van Suid-Afrika [RSA], 1998) wat “gesinsverantwoordelikheid” byvoeg by die lys gronde waarop enige “onbillike diskriminasie” verbied word. Boonop het dié wet regstellende aksie vir “aangewese groepe”, naamlik “swart mense, vroue (van alle rasse) en mense met gestremdhede, ingestel. Die Wet op Indiensneming van Onderwysers, no.55 van 1998 (RSA, 1998), verplig organisasies om hulle arbeidsmag uit te brei en meer vroue, veral in bestuurs- en leierskapposisies aan te stel. Die mandaat vir vroue bemagtiging en geslagsgelykheid in Suid-Afrika het sy direkte ontstaan vanuit die Grondwet

(Republiek van Suid-Afrika [RSA],1996). Die Suid-Afrikaanse Handves van Menseregte, soos vervat in Klousule 9(1),(3), hoofstuk 2 van die Grondwet, stel dit duidelik dat “elkeen is gelyk voor die reg en het die reg op gelyke beskerming en voordeel van die reg; die staat mag nie regtreeks of onregstreeks onbillik teen iemand diskrimineer op een of meer gronde nie, met inbegrip van ras, geslag, swangerskap, huwelikstaat.....”

Voor 1994 het die kwessie van apartheidsonderwys baie aandag geniet. Dit was ten koste van ander sosiale ongelykhede soos bv. geslagsongelykheid. Die kwessie van vroue in leierskapposisies in Suid-Afrika het ná die 1994 verkiesing meer op die voorgrond getree. Soos die probleem gegroei en prominent geword het, is ‘n Kommissie van Geslagsgelykheid (RSA, 1996) aangestel in ‘n poging om die probleem die hoof te bied. Huidige navorsing in Suid-Afrika weerspieël die kwessie van vroue in die meerderheid in die onderwys, maar die uitdrukking van vroue onderrig en mans lei, is steeds van toepassing op skole (Williams, 2011). Williams (2011) voer verder aan dat, alhoewel meer vroue sedert 1990 in bevorderingsposte aangestel is, vroue nog steeds onder-verteenwoordig is in leierskapposisies. Grogan, 2005; Lumby, Azaola, de Wet, Skervin, Walsh en Williamson, 2010; Sperandio & Kagoda, 2010 sê die volgende: “The under-representation of women at principalship level is an international issue, and the situation is manifested clearly in both developed and developing countries”. “Women in educational management are in the minority in the UK but they are also in the minority in most other countries (including) those that constitute newly emerging economies” (Coleman, 2002:27).

Vir dekades het die persepsie bestaan dat vroue benadeel is omdat hulle nie oor die nodige bestuurspotensiaal en vaardighede beskik nie. Nie net alleen het vroue ‘n tekort aan administratiewe, finansiële en toesighoudende vaardighede gehad nie, maar daar is ook gesê sommige vroue het ‘n tekort aan werkstoewyding, aan selfgeldingsdrang, aan leierskap, aspirasies en vertroue en hulle is ook nie bereid om risiko’s te neem nie (Blackmore, 1994:94). Ná die 1994 demokratiese verkiesing het die fokus verskuif na bewustheid, toewyding en implementering van beleide vir gelyke geleenthede, gebaseer op werwing en bevordering volgens meriete wat die kwessie van die aanstelling van vroue in leierskapposisies, na vore gebring het.

Volgens Grogan (1996:158) het die meeste geslagsbeleide in die negentigerjare op die opgradering van vroue se vaardighede gefokus, verbetering van selfwaarde en die verkryging van leierskapvaardighede deur werksrotering en die aanvaarding van senior posisies gefokus.

Teoreties word daar erken dat vroue gelyke regte en gelyke toegang tot werk en bevordering het. Die Handves van Menseregte (1996) waarborg gelyke behandeling vir alle landsburgers terwyl die Wet op Gelyke Indiensneming (no. 55 Van 1998) (RSA, 1998) gelyke werksgeleenthede en bevordering waarborg. In werklikheid word daar wat vroue en mans betref nie op gelyke voet meegeding nie aangesien vroue nie baat vind by gelyke geleenthede nie. Die wet gee nie aandag aan die stereotipes en subtile diskriminasie praktyke in die werksplek en by die huis nie (Moroosi, 2006). By 'n vroue seminaar op 23 Augustus 2013, het die Minister van Onderwys, Angie Motshekga aangedui dat vroue onderwysers 68.3% (257 633) en manlike onderwysers 31.7% (119 579) van die onderwyskorps in Suid-Afrika verteenwoordig. Die 2013 statistiek het aangedui dat daar 8 210 vroulike- (36.4%) en 14 337 (63.6%) manlike skoolhoofde in openbare skole in Suid-Afrika is (Departement van Basiese Onderwys [DBO], 2013). Dit word deur die verslag van die "Commonwealth Council for Educational Administration and Management" (2010) ondersteun waarin aangedui word dat in Suid-Afrika en spesifiek in Gauteng en Noordwes, vroue die meeste onderwysposte beklee, naamlik Gauteng (71%) en Noordwes (70%). Die nasionale persentasie van vroue-onderwysers in 2008 was 68% wat min of meer in ooreenstemming is met die statistiek van 2013. Volgens die Wes-Kaapse onderwysstatistiek met betrekking tot geslag, is 13,5% vroue in hoofdeposte en 16,2% in adjunkhoofde (Wes-Kaapse Onderwysdepartement [WKOD], 2015). Nasionale data ten opsigte van die uiteensetting van skoolhoofde en adjunkhoofde was nie ten tye van hierdie navorsing beskikbaar nie.

Die oorgrote meerderheid onderwysers in Suid-Afrika is vroue, dog die oorgrote meerderheid leierskapposisies word deur mans beklee. Coleman (2005:3) sê "internationally, the teaching profession tend to be numerically dominated by women, but in most countries, women do not occupy a commensurate proportion of senior leadership and management roles". Dié stelling word deur Adler (1993) en Cubillo en

Brown (2003:279) beaam wanneer hulle aanvoer dat die aantal vroue werknemers oor die algemeen wêreldwyd toegeneem het, maar ten opsigte van bestuursposisies in sekondêre en primêre skole in beide ontwikkelde en ontwikkelende lande is verteenwoordiging steeds laag.

Tabel 1.1: Statistiek vir hoofde en adjunkhoofde: Overberg Onderwysdistrik (per kring) – Januarie 2017 (Overberg Onderwysdistrik databasis, 2017)

Kring	Hoofde (Mans)	Hoofde (Vroue)	Adjunkhoofde (Mans)	Adjunkhoofde (Vroue)
Kring 1	18	12	12	4
Kring 2	24	5	16	9
Kring 3	19	7	8	5
Totaal	61	24	36	18

Bron: Overberg Onderwysdistrik

Uit bostaande statistiek kan ons die volgende aflei: vroue beklee 28,2% van die skoolhoofposte in die distrik. Ten tye van hierdie navorsing was slegs drie vroue skoolhoofde van die 19 sekondêre of hoërskole (15,7%) – een was waarnemend, terwyl vroue 21,1% van die adjunkhoofposte in die distrik beklee het. Vier van die vroue was adjunkhoofde by die 19 sekondêre of hoërskole.

Bostaande statistiek en ook my waarneming van vroue in leierskap tydens my skoolbesoeke was die hoofrede om die studie in die Overberg Onderwysdistrik te doen. Die statistieke is in ooreenstemming met dié van ander provinsies in Suid-Afrika (Bush & Heystek, 2006) en wêreldwyd (Grogan, 2005; Lumby et al., 2010; Sperandio & Kagoda, 2001). Hierdie verskynsel is dus nie net eie aan Suid-Afrika nie, maar is 'n globale fenomeen.

1.5. Teoretiese en konseptuele raamwerk

Met hierdie navorsing wou ek fokus op die internasionale perspektief rakende die rol en posbeskrywing van adjunkhoofde. In die deel hierna is die fokus op die posbeskrywing van die adjunkhoof volgens die Personeeladministrasiemaatreëls (PAM), (Republiek van Suid-Afrika [RSA], 1999) in Suid-Afrikaanse skole en

leierskapstyle van vroue in bevorderingsposte. Dertens wou ek vasstel watter ondersteuning deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) aan vroue gebied word en laaste wou ek moontlike faktore wat tot ontmagtiging van vroue in bestuursposisies lei, blootlê.

1.5.1 Geskiedenis van die pos van die adjunkhoof

Volgens Pietro (2000:9) is daar min vroeë bewyse van die rol van die adjunkhoof. Hy voer aan dat verwysings na skoolhoofde en adjunkhoofde in die vroeë 1800's op die fakulteitsroosters van die groot staatskole verskyn het. Aan die begin van die 1940's het die rol van die adjunkhoof verander om addisionele ondersteuning te gee ten opsigte van die toenemende eise van administratiewe werk (Shockley & Smith, 1990). Kelly (1990) meen dat een van die mites in onderwys is dat die posisie van die adjunkhoof 'n deeglike en bruikbare opleidingsterrein vir skoolhoofskap is. Hy voer verder aan dat die pligte van adjunkhoofde dieselfde bly en dat daar 'n universele teesin is in hulle werk rakende dissipline en leerderbywoning. Volgens Greenfield (1990) bestaan daar nie 'n posbeskrywing vir adjunkhoofde nie en behalwe vir 'n paar studies is daar min inligting oor hulle werk.

1.6 Posbeskrywing van die adjunkhoof

Vervolgens word die posbeskrywing van die adjunkhoof uit 'n internasionale- en Suid-Afrikaanse perspektief bespreek.

1.6.1 Internasionale perspektief

Volgens Marshall en Hooley (2006:5) het hoofde en adjunkhoofde sekere take gemeen alhoewel hulle posbeskrywing totaal verskil. Gedeelde take sluit onder meer in die hantering van leerders en ouers, gedragsprobleme, roosters, skedules en leerderbywoning. Sekere adjunkhoofde is gemoeid met die verbetering van die kurrikulum en onderrig. Tot 'n groot mate word die verantwoordelikhede van die adjunkhoof deur die skoolhoof of skoolverband bepaal. Met die verhoogde klem op monitering en verbetering van leer en onderrig word daar van adjunkhoofde verwag om klasbesoeke te doen. Oor die algemeen moet die adjunkhoof nou met die skoolhoof saam werk. Die adjunkhoof tree ook as die skoolhoof se plaasvervanger op indien hy/sy afwesig sou wees.

Glanz het in sy studie van 200 adjunkhoofde in New-York bevind dat 90% van die adjunkhoof se pligte bestaan uit die hantering van leerders wat ontwrigting veroorsaak, klagte van ouers en die voltooiing van vraelyste, vorms en papierwerk (Glanz, 2004). Daresh (2004) vermeld in sy gids vir administrateurs dat die belangrikste rol van die assistent-skoolhoof is om die skoolhoof te assisteer. Hess (1990) stem hiermee saam. Volgens Hess, is die werk van die adjunkhoof dié van 'n operasionele bestuurder, verplig om met die skoolhoof saam te werk, hom of haar te ondersteun en lojaal te wees. In een studie dui Mertz (2000:18) aan dat skoolhoofde take op 'n ad-hoc manier toeken en dat die adjunkhoofde “speculated they were assigned according to “who did he [she] see first after learning about the task”. Mertz (2000:8) som dit op deur te sê: “The job of the assistant principal is not to question, but to serve”.

1.6.2 Posbeskrywing van die Suid-Afrikaanse adjunkhoof

Die posbeskrywing van die adjunkhoof in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word gedefinieer in die PAM soos uiteengesit in RK.222 van 1999 in *Staatskoerant No. 19767* gedateer 18 Februarie 1999.

Volgens die PAM is die doelwit van die adjunkhoof om die skoolhoof te adviseer in die bestuur van die skool en die bevordering van opvoeding van leerders op 'n bepaalde manier of wyse en die handhawing van administratiewe prosedures van skoolaktiwiteite en funksies. Die kernpligte en verantwoordelikhede word onder algemeen en administratief verdeel. Dit beteken dat die adjunkhoof, die skoolhoof in sy/haar pligte moet adviseer en ook moet waar neem tydens die skoolhoof se afwesigheid by die skool. Die adjunkhoof moet ook die skoolhoof adviseer wanneer hy of sy die onderstaande moet verrig:

- skooladministrasie bv. opstel van die skoolrooster;
- reëlins tref wanneer onderwysers afwesig is;
- interne en eksterne evaluering en assessering;
- die skoolkalender;
- toelating van nuwe leerders;
- skoolfunksies en /of skoolfinansies en instandhouding van dienste en geboue;

- beplanning en kontrole van uitgawes;
- toewysing van fondse;
- Hulpbronne;
- algemene netheid en herstel van skoolgeboue, meubels en toerusting; en
- toesig oor voorraadopnames.

Die adjunkhoof is ook verantwoordelik vir klasonderrig soos voorgeskryf deur die werksaamhede vir die posvlak en die behoeftes van die skool asook assessering en rekordering van leerderprestasie. Die adjunkhoof is ook verantwoordelik vir die bestuur van ekstra-kurrikulêre aktiwiteite wat insluit verantwoordelikheid vir die skoolkurrikulum en pedagogie bv. handboekkeuses, koördinerende van vakkomitees en vakgroepe, tydsindeling, indiensopleiding en ontwikkelingsgroepe. Hy of sy moet die skoolhoof bystaan met toesig oor leerderberading en voorligting, beroepe, dissipline, verpligte bywoning en algemene welsyn van leerders. Voorts moet hy of sy die skoolhoof daarin bystaan om 'n aktiewe rol te speel by die bevordering van ekstra- en ko-kurrikulêre aktiwiteite en deelname aan sport en kulturele aktiwiteite wat deur gemeenskapsorganisasies gereël word. Die adjunkhoof moet ook deelneem aan departementele- en professionele komitees, seminare en kursusse om sodoende 'n bydrae te lewer tot die bywerking van 'n personeel se professionele groei en ontwikkeling.

Die adjunkhoof moet ook ten opsigte van die personeel leiding gee en toesig hou en waar nodig, verslae bespreek, skryf en onderteken, deelneem aan skool- en onderwyserevalueringprosesse om gereeld die professionele praktyke van onderwysers te hersien met die doel om onderwysleer en bestuur te verbeter. Ander pligte sluit in toesig oor die Verteenwoordigende Raad van Leerders (VRL) en om die lede van raad te bedien, om ouers te ontmoet met betrekking tot leerders se vordering en gedrag, om namens die skoolhoof met relevante regeringsdepartemente te skakel en om kontak met sport, sosiale, kulturele en gemeenskapsorganisasies te hou en om die skoolhoof by te staan in skakelwerk met organisasies, strukture, komitees en groepe wat vir die skool belangrik is.

1.7 Belangrikste verskille in die verantwoordelikhede van skoolhoofde en adjunkhoofde

Ingevolge artikel 16A van die Suid-Afrikaanse Skolewet (no. 15 van 2011), (soos gewysig) (RSA 2011), die Wysingswet op Wette op Basiese Onderwys (no.15 van 2011), word die skoolhoof se funksies en verantwoordelikhede met betrekking tot die professionele bestuur van die skool (artikel 16(3) soos volg opgesom: die skoolhoof moet duidelike rigting en ontwikkeling verskaf om te verseker dat gehalte leer en onderrig plaasvind.

Volgens die PAM (DBO, 1999) is daar ses sleuteltake wat die skoolhoof moet verrig:

- algemeen/ administratief;
- personeel;
- onderrig;
- ekstra- en/of buite kurrikulêr;
- interaksie met belanghebbendes; en
- kommunikasie.

Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolleierskap (DBO, 2005) identifiseer ses fasette van skoolhoofskap waarvoor die skoolhoof verantwoordelik is, nl:

- lei en bestuur die leergebeure in die skool;
- bepaal die rigting en ontwikkeling van die skool;
- verseker gehalte en ontwikkeling in die skool;
- ontwikkel en bemagtig self en ander;
- bestuur die skool as 'n organisasie;
- werk saam met en vir die skool- en breër gemeenskap.

Die bygewerkte Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap 2015 (Staatskoerant, 7 Augustus 2014) wat op 15 Julie 2014 vir die publiek vrygestel is om kommentaar te lewer, identifiseer 'n verdere twee nuwe sleuteltake nl:

- bestuur van menslike hulpbronne (personeel) in die skool; en
- bestuur en voorspraak vir ekstra-kurrikulêre aktiwiteite.

➤ Lei en bestuur van die skool

Tesame met die SBS is die skoolhoof se primêre verantwoordelikheid die bevordering van 'n suksesvolle leerkultuur binne die skool en die ontwikkeling van die skool as 'n leerorganisasie. Die skoolhoof het ook die verantwoordelikheid om kommunikasie en verhoudinge te versterk om sodoende leerderonderrig te bevorder. Die skoolhoof se fundamentele verantwoordelikheid is die bestuur van die kurrikulum, die bevordering van leer en onderrig van hoë gehalte en die verbetering van leerderprestasie.

Volgens die PAM (DBO, 1999) is die hooftaak van die adjunkhoof om die skoolhoof te adviseer in die bestuur van die skool en die bevordering van opvoeding van leerders op 'n bepaalde manier of wyse en die handhawing van administratiewe prosedures wat met skoolaktiwiteite en funksies te make het.

➤ Bepaal die rigting en ontwikkeling van die skool

In samewerking met die Skoolbeheerliggaam (SBL), die SBS en ander persone in die gemeenskap is die skool verantwoordelik vir die daarstelling van 'n missie, visie en strategiese plan om persone binne die skool en wat met die skool saamwerk, te inspireer en te motiveer en ook om rigting te gee aan die skool. Strategiese beplanning is fundamenteel tot volhoubaarheid van skoolontwikkeling, om rigting te gee aan die skool en om die skool te bemagtig om aktief en effektief te wees in volgehoue ontwikkeling.

Alhoewel die adjunkhoof deel is van die SBS, word daar in die PAM geen melding gemaak van die adjunkhoof se die rol en verantwoordelikhede ten opsigte van die spesifieke taak nie.

➤ Verseker kwaliteit en ontwikkeling in die skool

In samewerking met die SBL en die SBS is die skoolhoof verantwoordelik vir gehalteversekering van leer en onderrig in die skool. Hy/ sy moet effektiewe gehalte versekeringstelsels en prosedures ontwikkel en handhaaf wat aaneenlopende evaluering van alle aspekte van die skool verseker en ook kollektiewe verantwoordelikheid bevorder. Die skoolhoof is verantwoordelik vir die bevordering van gehalteversekering en is aanspreeklik teenoor 'n wye verskeidenheid rolspelers

vir alle aspekte van die skool se prestasie en verbeteringe. Rolspelers sluit in nasionale- en provinsiale onderwysdepartemente, leerders, onderwysers, ouers, die SBL en die breë gemeenskap.

Volgens die PAM (DBO, 1999) is die adjunkhoof slegs verantwoordelik vir assessering en rekordering van leerderprestasie. Die adjunkhoof moet dus verseker dat effektiewe kurrikulumstrukture gereed is, maar die skoolhoof is uiteindelik verantwoordelik en aanspreeklik vir kurrikulumlewering van hoë gehalte by die skool. As deel van die SBS sal die adjunkhoof 'n rol speel in die monitering en moderering van gehalte versekeringstelsels en prosedures, maar aanvaar nie verantwoordelikheid vir gehalte en ontwikkeling in die skool nie.

➤ Ontwikkeling en bemagtiging van die personeel se welsyn

Die skoolhoof werk met en deur die SBS by die toepassing van Ubuntu en het die totale verantwoordelikheid om 'n professionele leergemeenskap binne die skool te vestig. Dit kan slegs plaasvind deur effektiewe interpersoonlike verhoudinge en kommunikasie, asook die erkenning, bestuur en viering van die diversiteit van etnisiteit, ras en geslag.

Volgens die PAM (DBO, 1999) moet die adjunkhoof ten opsigte van die personeel leiding gee en toesig hou, en waar nodig verslae bespreek, skryf en onderteken, deelneem aan skool- en onderwyserevalueringprosesse ten einde die professionele praktyke van onderwysers gereeld te hersien met die doel om onderwysleer en bestuur te verbeter.

➤ Bestuur van die skool as 'n organisasie

Die skoolhoof moet sorg vir die effektiewe organisasie en bestuur van die skool en op die basis van voordurende toesig en evaluering moet hy/sy aanhoudend daarna streef om organisatoriese strukture en funksies binne die skool te ontwikkel en te verbeter. Die skoolhoof is ook daarvoor verantwoordelik om die skool en sy mense, bates en ander hulpbronne te organiseer en te bestuur ten einde 'n effektiewe, voldoende en veilige leeromgewing te skep. Die bestuursfunksies vereis dat die

skoolhoof die mense binne die skool bemagtig en verseker dat alle beskikbare bates en hulpbronne billik ontplooi word vir effektiewe leer en onderrig.

Volgens die PAM (DBO, 1999) is dit die verantwoordelikheid van die adjunkhoof om die hoof te adviseer of daarin by te staan om die onderstaande te verrig:

- skooladministrasie bv. opstel van die skoolrooster;
- reëlins te tref wanneer onderwysers afwesig is;
- interne en eksterne evaluering en assessering;
- die skoolkalender;
- toelating van nuwe leerders;
- skoolfunksies en/of skoolfinansies en instandhouding van dienste en geboue;
- beplanning en kontrole van uitgawes;
- toewysing van fondse;
- hulpbronne;
- algemene netheid en herstel van skoolgeboue; meubels en toerusting; en
- toesig oor voorraadopnames

➤ Werk saam met en vir die skool- en breër gemeenskap

Die skoolhoof tesame met die SBL en SBS moet samewerkende verhoudinge en vennootskappe binne die skool en tussen die interne en eksterne skoolgemeenskap opbou tot voordeel van alle partye. Skole bestaan binne spesifieke maatskaplike en ekonomiese gemeenskappe wat die skool beïnvloed, en die gemeenskappe kan deur die skool beïnvloed word. Skoolverbetering en gemeenskapsontwikkeling is onderling van mekaar afhanklik. Die breë gemeenskap is 'n bron van ondersteuning en verskaf hulpbronne aan die skool en die skool speel 'n deurslaggewende rol by die welsyn en ontwikkeling van die gemeenskap.

➤ Bestuur van die menslike hulpbronne (personeel) in die skool

Die skoolhoof moet die behoeftes en welsyn van die skool verstaan. Hy/sy is verantwoordelik vir die skool se diensstaat, skep van 'n gesonde omgewing wat betref die bestuur en ondersteuning van personeel ten opsigte van vakante poste,

skakeling met kringbestuurders oor poste wat nie gevul kan word nie en die bevordering van gehalte leer en -onderrig. Die skoolhoof moet die personeel adviseer en ondersteun ten opsigte van diensvoorwaardes in die skool. Dit is die skoolhoof se verantwoordelikheid om leiding te gee rakende arbeidskwessies. Dit ondersteun ook die skoolhoof se leierskap wat betref die versekering dat beleid gevolg word wanneer en soos dit vereis word ingevolge departementele beleid. Geeneen van bogenoemde verantwoordelikhede word in die PAM (DBO, 1999) aan die adjunkhoof toegeken nie. Slegs die skoolhoof mag byvoorbeeld dissiplinêre stappe teen 'n onderwyser doen.

➤ Bestuur en voorspraak van buite-kurrikulêre aktiwiteite

Die skoolhoof as leier en bestuurder van 'n skool moet 'n omgewing skep waar na die behoeftes en omstandighede van die leerders omgesien word en leerders versorg word in die vorm van buite-kurrikulêre aktiwiteite soos sport, kulturele aktiwiteite ens. Sosio-ekonomiese aktiwiteite is belangrike kwessies wat in ag geneem moet word vir effektiewe leer en onderrig asook by die bou van die skool se beeld.

Volgens die PAM (DBO, 1999) moet die adjunkhoof die skoolhoof daarin bystaan om 'n aktiewe rol te speel by die bevordering van ekstra- en ko-kurrikulêre aktiwiteite en die deelname aan sport en kulturele aktiwiteite wat deur gemeenskapsorganisasies gereël word.

Volgens Marshall en Hooley (2006:13) word adjunkhoofde gekies op grond van hulle sukses as onderwysers, departemenshoofde of administratiewe interns. Kandidate wat oor die vereiste administratiewe vaardighede beskik, sal dus aangestel word en in die proses word baie talentvolle en innoverende onderwysers as gevolg van te min ervaring nie in aanmerking geneem nie. Marshall en Hooley (2006:13) noem dat goeie opleiding en riglyne vir die keuring van adjunkhoofde 'n prioriteit vir beleidmakers moet wees.

Beleidmakers, professionele instansies en universiteitsprofessore debatteer of formele opleiding en ervaring vir administratiewe poste benodig word. Marshall en Hooley (2006:13) voer aan: "we are still trying to develop a set of understandings for the field of educational administration and describe the appropriate skills and

functions that are necessary.” Formele kursusse verander mense nie noodwendig in goeie onderwysleiers nie.

In Suid-Afrika word advertensies vir onderwysposte in vakaturelyste geplaas. Vereistes vir 'n spesifieke pos kom in die voorwoord van die vakaturelys voor. Om vir aanstelling as 'n onderwyser te kwalifiseer, moet alle aansoekers oor ten minste 'n erkende driejarige kwalifikasie beskik (Relatiewe Onderwyskwalifikasiewaarde [ROKW] 13), wat gepaste opleiding as onderwyser moet insluit. 'n Nagraadse kwalifikasie sal 'n aanbeveling wees vir aanstelling as skoolhoof. 'n Vierjarige kwalifikasie (ROKW 14), sal 'n aanbeveling wees vir aanstelling as 'n adjunkhoof of departementshoof. Die evaluering van 'n onderwyser se kwalifikasies om te bepaal of hy of sy geskik is vir aanstelling en sy of haar relatiewe onderwyskwalifikasiewaarde (ROKW), sal gedoen word ooreenkomstig die maatreëls soos vervat in die dokument *Evaluation of Qualifications for Employment in Education* (2000) (met sy alternatiewe titel: Kriteria vir die evaluering van Suid-Afrikaanse kwalifikasies vir indiensneming in die onderwys). Waar aansoekers nie aan die vereistes (ROKW 13) voldoen nie, maar dit nieteenstaande noodsaaklik is om hulle aan te stel, sal sodanige gevalle beskou word as individuele verslappings van die vereistes, en die suksesvolle aansoekers sal in ooreenstemming met die gepaste laer salariskategorieë besoldig word. Registrasie by die Suid-Afrikaanse Raad vir Onderwysers (SARO) is verpligtend.

1.8 Leierskapstyle van vroue

Eagly en Carli (2007:119) voer aan dat onder 'leierskapstyl' verstaan word dat dit leiers se manier van optrede is wat 'n konsekwente betekenis of funksie het en dit word gesien as 'n samestelling van “relatively stable patterns of behaviour that are manifested by leaders” (Eagly & Johannessen-Schmidt, 2001:781). Grogan en Shakeshaft (2011) se literatuur ten opsigte van leierskapstyle van vroue is van die mees onlangse navorsing. Literatuur doen aan die hand dat sekere kenmerke van leierskapstyl van vroue primêre gedrag of optrede is wat met vroue geassosieer word, en dit kan insluit, kommunikasie, verhoudinge, gedeelde besluitneming en bemagtiging van ander, maar is nie daartoe beperk nie. Hulle voer aan dat daar vyf benaderings is wat leierskap deur vroue kenmerk: leierskap vir leer, leierskap vir

maatskaplike geregtigheid, verhoudingsleierskap, geestelike leierskap en gebalanseerde leierskap (Grogan & Shakeshaft, 2011:6). Nie alle vroue maak van dié leierskapstyle gebruik nie en min van hierdie leierskapstyle word in opvoedkundige of onderwyshandboeke bespreek. Volgens Shakeshaft en Grogan (2011) is die naaste hieraan verwysings na gedeelde- en gesamentlike besluitneming.

In meer as vyftig studies wat vroulike en manlike benaderings vergelyk het, was daar gemengde resultate: 100% van die kwalitatiewe studies versus 14% van die kwantitatiewe studies het verskillende geïdentifiseer (Shakeshaft, Brown, Irby, Grogan & Ballinger, 2007). Die analise van die bevindinge en metodologie bied nie 'n duidelike verduideliking vir die verskillende nie, maar Grogan en Shakeshaft (2011:14) dui aan dat kwantitatiewe studies geneig is om leierskap anders te meet of te verduidelik as kwalitatiewe studies.

1.8.1 Verhoudingsleierskap

Volgens Grogan en Shakeshaft (2011:6) impliseer dié leierskapstyl, die verhouding met ander in 'n horisontale eerder as 'n hiërargiese posisie. Vroue is geneig om doelwitte deur ander en saam met ander te bereik (Grogan en Shakeshaft, 2011). Grogan en Shakeshaft (2011) voer ook aan dat vroue mag anders konseptualiseer en ook die behoefte het om ander se mag uit te brei. Hierdie leierskapstyl het 'n deurslaggewende uitwerking op organisatoriese gedrag en verandering. Mag word dus gekonseptualiseer as 'mag met ander en nie mag oor ander nie'. Fennell (2002:100) noem dat vroueleiers en feministiese studente...“have often expressed discomfort with structuralist perspectives of power and sought alternative theories of power”. Vroue beskryf mag as iets wat vermeerder of verhoog as dit met ander gedeel word (Grogan en Shakeshaft, 2011). Volgens Brunner (2000) is vroue se idee van mag nou verwant aan die belangrikheid wat hulle aan verhoudinge heg. Verder voer Brunner (2000) aan dat mag wat gebruik word om ander te help, verhoudinge versterk, terwyl mag wat gebruik word om ander te beheer, verhoudinge skaad. Mag wat uitgebou word deur verhoudinge op te bou, is 'n manier waarop vroue veranderinge konfronteer.

“In order to get things done through others you must be able to admire the human resources of your staff and build personal relationships with highly talented people who want to grow, and who want to do their very best” (Brunner, 2000:144)

1.8.2 Leierskap vir maatskaplike regverdigheid

Leierskap vir maatskaplike regverdigheid word ook omskryf as morele, dienende, samewerkende en toegevoegdewaarde leierskap (Grogan & Shakeshaft, 2011). Die meerderheid vroue betree die onderwysprofessie omdat hulle die lewens van leerders wil verander, om die wêreld 'n beter plek te maak en om skole te verander sodat elke leerder 'n regverdige kans het (Grogan & Shakeshaft, 2011). Onderwys word dus met maatskaplike werk geassosieer.

1.8.3 Geestelike leierskap

Geestelike leierskap is nog 'n wyse waarop vroue in die onderwys lei (Grogan & Shakeshaft, 2011) en is gegrond op spiritualiteit as 'n bron van innerlike krag en ook 'n manier om bande met ander mense te vorm.

1.8.4 Leierskap vir leer

Leierskap vir leer verwys na die manier waarop vroue klem plaas op onderrigbevoegdheid van onderwysers (Grogan & Shakeshaft, 2011). Vroue erken dat skole goed bestuur moet word, maar die onderrig en leer van leerders is die belangrikste prioriteit.

1.8.5 Gebalanseerde leierskap

Grogan en Shakeshaft (2011) beskryf dié leierskapstyl as 'n kenmerk van vroue in leierskapposisies en sê dit verwys na die balans tussen werk-, huis- en gemeenskapsverpligtinge. Huislike verantwoordelikhede kan vroue benadeel, maar hulle kan dit ook tot hulle voordeel gebruik. In 'n Suid-Afrikaanse studie deur Lumby en Azaola (2013:12), sien vroue hulle as vroue en moeders wat as gevolg van óf ingebore eienskappe óf ervaring oor vaardighede beskik wat hulle 'n voordeel bo mans gee. “They posited that either innate mothering attitudes and skills or those acquired through becoming a mother, or both, advantage female principals in these relationships with learners, staff and parents” (Lumby & Azaola, 2013:12). Lumby en

Azaola onthul in hulle studie dat vroue hulle moederlike vaardighede gebruik as 'n manier tot selfverbetering en ook om maatskaplike probleme in skole en gemeenskappe te oorkom.

1.9 Moontlike hindernisse wat vroue in leierskapposisies ervaar

Vervolgens word moontlike hindernisse wat vroue in leierskapposisies ervaar, bspreek.

1.9.1 Vroue leierskap en die glasplafon-gedagte

Histories word die glasplafon as die eerste vorm van geslagsdiskriminasie in leierskap en bestuur gesien (Cotter, 2001). Volgens Cotter (2001) word dit gesien as die onsigbare hindernisse wat vroue daarvan weerhou om die boonste posisies in 'n organisasie te bereik. Die Federal Glass Ceiling Commission (1995) soos aangehaal in Haslam en Ryan (2008) verwys ook na die glasplafon-gedagte as die onsigbare maar ondeurdringbare hindernisse wat vroue daarvan weerhou om bestuursposte te beklee ongeag hulle prestasies of meriete. Volgens Camerer (2000:12) het vroue wat suksesvol deur die glasplafon breek hulle sukses te danke aan iemand wat hulle 'n geleentheid gegee het om hulle vermoë te toets óf hulle was dapper en visionêr óf die vroue was van mening dat hulle hulle sou herdefinieer van wie hulle in die gemeenskap is. Camerer (2000:12) herbevestig dat, vir vroue om in top posisies te kom, moet hulle vasberade en toegewyd wees, goeie ondersteuning hê en ook oor die vermoë beskik om uitdagings te bowe te kom.

1.9.2 Geslag en vroue leierskap

Shakeshaft (1993:52) voer aan dat die begrippe 'geslag' en 'vrou' so nou verwant is dat dit in baie gevalle as sinonieme gesien word. Sy definieer 'geslag' soos volg:

“Gender is socially constructed and describes the characteristics that we ascribe people because of their sex, the ways we believe they behave or the characteristics we believe they have based upon our cultural expectations of what is male and what is female.”

Booyesen en Nkomo (2006:26) het in hulle navorsing tot die slotsom gekom dat daar eerstens gemengde resultate is ten opsigte van bewyse van geslagsverskille in

leierskap aangesien daar meer ooreenkomste as verskille is tussen manlike en vroulike leierskapstyle. Tweedens voer hulle aan dat die verskille tussen manlike en vroulike leierskapstyle hoofsaaklik nog gekoppel word aan “sex role spill over, gendered behaviour or the extension of their natural roles” (Booyesen & Nkomo, 2006:26). Booyesen en Nkomo (2006:23) beweer ook dat, al word vroue ook bemagtig, mans nog steeds leierskap sal domineer as gevolg van die ‘heersende dominante manlike kultuur, manlike stereotipes en ontleende manlike leierskap rolmodelle’.

1.9.3 Vroue se persepsies van hulleself

Mathipa en Tsoka (2001:324) het ’n lys van hindernisse saamgestel wat foutiewelike persepsies van die ware beeld van vroue weergee. Dit sluit in–

- ’n swak selfbeeld, ’n faktor wat ’n groter rol by vroue speel as mans;
- ’n tekort aan selfgeldenheid, ’n eienskap wat met vroue geassosieer word;
- minder beroepsgeoriënteerdheid, ’n teken van minder belangstelling by vroue as leiers;
- minder selfvertroue, ’n argument dat vroue nie oor die wil beskik om te presteer nie; – swak werksprestasie, ’n mite wat as verskoning gebruik word om minder vroue in veeleisende beroepe aan te stel;
- diskriminasie as ’n teken van min belangstelling in die werwing en keuring van vroue in leierskapposisies en verlaging in rang as ’n voorbeeld van straf omdat vroue as lui en arrogant beskou word.

1.9.4 Voorbereiding vir skoolhoofskap

Ibrahim (2011) voer aan dat die voorbereiding en ontwikkeling van skoolhoofde tot verbetering in en van effektiewe skole lei. Die voorbereiding en ontwikkeling van skoolhoofde rus hulle toe met die nodige vaardighede, kennis en eienskappe om skole te lei ter bevordering van verbeterde leer- en onderrigpraktyke. Die ervarings van adjunkhoofde dra egter nie altyd by tot die voorbereiding vir skoolhoofskap nie as gevolg van die tekort aan gerigte en direkte leierskap (Ibrahim, 2011). Dit is nog erger vir vroue adjunkhoofde omdat die rolle en verantwoordelikhede aan hulle toegeken, verskil van dié van hulle manlike eweknieë (Harris, Muijs en Crawford,

2003:13). Harris et. al. 2003 beweer dit is omdat vroue meer geneig is om pastorale sake te hanteer en mans gemoeid is met dissipline en kurrikulumsake.

Darling Hammond, La Pointe, Meyerson, Orr en Cohen (2007, aangehaal in Peters, 2010) voer aan dat opkomende en aspirerende skoolhoofde swak voorberei word en ook nie genoegsame ondersteuning ontvang om die uitdagende verantwoordelikheid van onderrigleierskap en skoolverbetering te hanteer nie. Dit is omdat die skoolhoof die sleutel is tot funksionerende leierskap in die skool. Indien die skoolhoof nie 'n sterk leierskaprol vir die adjunkhoof ondersteun nie is die kanse skraal dat die adjunkhoof vir skoolhoofskap voorberei sal word (Harris et. al. 2003). Die voorbereiding en ontwikkeling van adjunkhoofde behoort deel uit te maak van skoolhoofde se rolle en funksies.

1.9.5 Werk- en gesinsbalans

Volgens Wharton (2005:112) raak werk en die gesin toenemend deurvleg wat 'n 'time bind' tot gevolg het. 'Time bind' verwys na probleme wat mense ervaar wanneer hulle probeer om aan werksverwagtinge te voldoen en tegelyk hulle gesinsverantwoordelikhede probeer nakom (Wharton, 2005:112). Die opsie om die gesinslewe ten gunste van werk op te offer, kom ook ter sprake wanneer vroueleiers weier om as onbevoeg of onsuksesvol beoordeel te word. Om onsuksesvol te wees, sal bydrae tot die persepsie dat vroue minder bevoeg is as mans in leierskapposisies (Naidoo & Perumal, 2014:821). Vroue het die hoof verantwoordelikheid ten opsigte van die gesin en kindersorg. Alhoewel werk en die gesinslewe onverenigbaar kan wees, is daar tog voordele om beide te hê. Greenhaus en Singh (2007) verwys hierna as werk-gesinsverryking wat die positiewe uitwerking wat die een op die ander het, versterk. Dit gebeur ook dat hulpbronne soos nuwe vaardighede, verskillende perspektiewe op die lewe en selfvertroue wat benodig word in die een rol, suksesvol in die ander rol toegepas word (Greenhaus & Singh, 2007:521).

1.10 Hoofnavorsingsvraag

Wat is die beleefde ervaringe van vroue adjunkhoofde by skole in die Overberg Onderwysdistrik?

Om die vraag te beantwoord, was dit nodig om die vraag verder in sub-vrae te verdeel:

1.11 Sub- navorsingsvrae:

- Wat is die rol van die adjunkhoof in die algehele leierskap en bestuur van die skool?
- Wat is die leierskapervaringe van vroue-adjunkhoofde met betrekking tot geslag by hulle skole?
- Hoe ervaar vroue-adjunkhoofde die skoolhoofde en skoolbestuurspanne in die skool?
- Watter ondersteuning word deur die departement, distrikte en skole aan die vroue gebied?
- Is daar enige faktore wat bydra tot die moontlike ontmagtiging van vroue in adjunkhoofposte?
- Watter soort ondersteuning benodig adjunkhoofde?

1.12. Navorsingsontwerp en metodologie

Vervolgens word die navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie bespreek.

1.12.1 Navorsingsontwerp

Die navorsingstudie het 'n fenomenologiese kwalitatiewe benadering met die fokus op die beleefde ervaringe van vroue-adjunkhoofde gevolg; met ander woorde hulle persoonlike stories is in individuele ongestruktureerde onderhoude wat deur die navorser gelei is, vertel. Kwalitatiewe navorsing maak ook gebruik van ondersoekstrategieë soos narratiewe (vertellings), gegronde teorie studies of gevallestudies (Basit 2010:17). In gevalle waar daar min bekend is oor 'n onderwerp is dit dikwels beter om van kwalitatiewe metodes (onderhoudsvoering, fokusgroepe, ens.) gebruik te maak. Patton en Cochan (2002:2) voer aan dat kwalitatiewe metodes oor die algemeen gebruik word om mense se ervaring, belewenis en houdings te verstaan en te interpreteer. Hierdie metodes het ten doel om vrae oor die 'wat', 'hoe' en 'hoekom' van 'n fenomeen te beantwoord.

Die navorsing vir hierdie studie was dus afgestem op die begrip van 'n bepaalde fenomeen, in hierdie geval die beleefde ervaringe van vroulike adjunkhoofde. Hiermee is daar op die ervaringe van verskillende respondente ten opsigte van 'n bepaalde fenomeen, naamlik die beleefde ervaringe van vroue-adjunkhoofde gekonsentreer. Patton (2002) beskryf die doelwit van fenomenologie as die verkryging van 'n dieper insig van die ontstaan en betekenis van alledaagse ervaringe. Finlay (2008:8) doen aan die hand dat navorsing fenomenologies van aard is wanneer "... it involves both rich description of the life world or lived experience". Ek het van die interpretatiewe paradigma gebruik gemaak omdat dit menslike gedrag beskryf en verduidelik (Bait, 2010:14). "Because the researcher's aim was to understand, explain and demystify social reality through the eyes of different participants, the research paradigm for this study is the interpretive paradigm" (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Dié benadering konsentreer ook op die belewenisse en ervaringe van mense in die leefwêreld waarin hulle woon, werk en leef. Die hooftokus van die onderhoud is om insig te verkry in die betekeniswêreld van die deelnemer – die doel van kwalitatiewe navorsing (Patton, 2002:314).

Die gevallestudie as navorsingsbenadering word gebruik om die kwalitatiewe navorsingsondersoek uit te voer. Die gevallestudie is geskik omdat dit 'n hedendaagse fenomeen grondig en binne die werklike, beleefde wêreld ondersoek (Yin, 2009:18).

Gillham (2002:1), sê in die verband:

"a case may be a unit of human activity embedded in the real world; which can only be studied or understood in a context; which exists in the here and now; that merges in with its context so that precise boundaries are difficult to draw."

Welman en Kruger (2002:190), voer aan dat in 'n gevallestudie, "a limited number of units of analysis, often only one, such as an individual, a group, e.g. family, class, women teachers, an institution, for example school or a community, are studied intensively." 'n Gevallestudie is 'n ondersoek om spesifieke navorsingsvrae te beantwoord, bv. "wat word deur vroue onderwysers geïdentifiseer as hindernisse in die pad na bevordering?". Yin, (1989, aangehaal in Cresswell 1994:12) voer aan dat,

in 'n gevallestudie ondersoek die navorser 'n enkele entiteit of fenomeen. Dit is die geval, gebonde deur tyd en aktiwiteit, gebeurtenis, proses, vroue onderwysers in dié geval, of sosiale groepe en die navorser versamel gedetailleerde inligting deur 'n verskeidenheid data-insamelingsprosesse oor 'n volhoubare tydperk. In dié studie, was die geval onder bespreking, "die beleefde ervarings van vroulike adjunkhoofde in die Overberg distrik."

1.12.2 Metodologie

Ongestruktureerde onderhoude is met die vier respondente gevoer. Ongestruktureerde onderhoude is 'n oop bespreking waar 'n omvangryke saak of vraag deur die navorser te berde gebring word, en wat baie insette toelaat van diegene met wie die onderhoud gevoer word (Berkhout, S.J., Van Wyk, B. & Waghid, Y:2013). Grondige persoonlike onderhoude is met die vroue gevoer rakende die tema. 'n Onderhoudskedule sal gebruik word waar onderwerpe vir bespreking geïdentifiseer is. Alhoewel 'n onderhoudskedule as hulpmiddel gebruik is, was die onderhoude steeds ongestruktureerd en is die respondent die geleentheid gegee om die onderhoud te lei. Daar is egter gesorg dat die bepaalde uitkomst tydens die onderhoud bereik word. Hierdie formaat het die onderhoudvoerder die geleentheid gegee om te kan repondeer op elke situasie wat voorgekom het, wat dan tot nuwe persepsies en gedagtes oor die betrokke onderwerp gelei het. Volgens Patton (2002) kan ongestruktureerde onderhoude nie 'n aanvang neem sonder gedetailleerde kennis en voorbereiding nie. Die doel van die studie asook die omvang van die kwessies wat tydens die onderhoude na vore kom, moet in gedagte gehou word.

Vir kwalitatiewe navorsing is dit uiters belangrik dat die navorser perspektiewe en gedagtes van die respondent waarheidsgetrou vaslê (Warren, 2002:83). Bandopnemers en veldnotas is dus gebruik. Ná die onderhoude het ek 'n databasis opgestel van die data wat ingesamel is. Die transkripsies van die onderhoude het ook deel uitgemaak van die databasis. Hierdie inligting is uiters vertroulik en slegs ek het die wagwoord gehad om toegang tot die inligting te verkry.

My navorsing het vier vroulike adjunkhoofde in openbare skole met dieselfde sosio-ekonomiese omstandighede geteiken. Die leerdertal van die skole het tussen 800 tot

1700 leerders gewissel met 'n onderwysertal wat tussen 32 tot 50 onderwysers gewissel het. Die vier vroue is reeds vroeg gekontak en skriftelike toestemming is verkry.

Die studie was daarop gemik om bewustheid ten opsigte van vroueleierskaprolle in skole te skep en ook om 'n verskil te maak deur ander te bemagtig.

1.13 Struikelblokke of uitdagings

Tydsbestuur was my grootste uitdaging en struikelblok aangesien die aard van my werk die vordering van my studies beïnvloed het. Literatuur oor vroue in leierskap is beskikbaar; maar literatuur oor adjunkhoofde en veral oor vroue in hierdie posisie is nie algemeen nie. Die soeke na leesstof was dus baie tydrowend en ook baie frustrerend.

Aangesien ek baie passievol is oor die bestuur van vroue in skole, moes ek daarteen veg dat ek nie bevooroordeel was of dat ek emosioneel by die onderwerp en persone betrokke sou raak nie. Omdat die respondente se name nie genoem sou word nie was hulle glad nie huiwerig om hulle ervarings te deel nie. Die basis van die vertrouensverhouding tussen my en die respondente moes dus baie goed vasgelê word. Die fokus van die studie was slegs van toepassing op vroue-adjunkhoofde en dus kan die resultate van die navorsing nie veralgemeen word na vroue in departementshoofposisies nie.

1.14 Etiese Oorwegings

In enige navorsingstudie moet die etiese oorwegings 'n fundamentele deel uitmaak van die navorsingsproses. Die etiek van navorsing het te make met wat reg is en wat verkeerd is (Mouton, 2005:238). Omdat wetenskaplike navorsing 'n vorm van menslike gedrag is, moet die navorser aan algemene aanvaarbare normes en waardes voldoen. Mouton (2005:240) doen aan die hand dat navorsers beginsels soos akademiese integriteit, eerlikheid en respek vir ander mense in die uitvoering van hulle navorsing toepas. Vir die doel van die navorsing is toestemmingsbriewe aan die respondente gerig om hulle toestemming tot deelname aan hierdie studie te kry. Die identiteit van die deelnemers sal om vertroulikheidsredes nie bekend gemaak word nie en die respondente kon te eniger tyd aan die studie onttrek.

Skriftelike toestemming is van die WKOD verkry om die studie by die gekose skole te doen. Aansoek is ook by die Etiese Komitee van die Universiteit van Stellenbosch gedoen om etiese klaring te verkry.

1. 15 Hoofstukindeling

Hoofstuk 1: Inleiding

Hoofstuk 2: Teoretiese raamwerk

Hoofstuk 3: Metodologie en navorsingsontwerp

Hoofstuk 4: Navorsingsbevindinge

Hoofstuk 5: Navorsingsanalise

Hoofstuk 6: Opsomming van hoofbevindinge, implikasies en aanbevelings

1.16 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek gepoog om 'n kortlikse samevatting van die agtergrond, doelwitte, hoofnavorsingsvraag en sub-navorsingsvrae te gee. Die doel van die hoofstuk was om die leser 'n geheelbeeld van die navorsingstudie te gee alvorens 'n grondige bespreking lig op die onderskeie onderafdelings sou werp.

Die hoofdoelwit van die navorsing was om die beleefde ervarings van vier vroue-adjunkprinsipale in die Overberg Onderwysdistrik te ondersoek. Die hoofnavorsingsvraag was deur die sub-navorsingsvrae ondersteun. Die hoofstuk gee ook 'n oorsig oor die metodologie en navorsingsontwerp wat gebruik was om die hoofnavorsingsvraag te beantwoord.

HOOFSTUK 2

TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK

2.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk bied die teoretiese en konseptuele raamwerk van my navorsing aan. In die eerste gedeelte bespreek ek die posbeskrywing van die adjunkhoof vanuit 'n internasionale en Suid-Afrikaanse perspektief asook die wetgewing en beleid om die verskille tussen die Suid-Afrikaanse skoolhoof en adjunkhoof uit te lig om sodoende aan die leser 'n idee te gee van die 'vaagheid' ten opsigte van die adjunkhoof se posbeskrywing. Die tweede gedeelte fokus op die konseptuele raamwerk van die studie. Daar gebruik ek feminisme as 'n lens waardeur die ervarings, uitdagings en bevorderingsmoontlikhede van vroue in leierskapposisies en veral vroue in adjunkhoofposte weergegee word.

2.2 Globale oorsig oor die geskiedenis van die pos van die adjunk-hoof

Volgens Pietro (2000:9) is daar min vroeë bewyse van die rol van die adjunkhoof. Hy voer egter aan dat verwysings na skoolhoofde en adjunkhoofde in die vroeë 1800's op die fakulteitsroosters van die groot staatskole in die Verenigde State verskyn. Aan die begin van die 1940's het die rol van die adjunkhoof verander om addisionele ondersteuning te gee aan die toenemende eise van administratiewe werk (Shockley & Smith, 1990). Kelly (1990) voer aan dat een van die mites van die onderwys is dat die posisie van die adjunkhoof 'n deeglike en bruikbare opleidingsterrein vir skoolhoofskap is. Hy voer verder aan dat die pligte van 'n adjunkhoof oor die algemeen egter dieselfde bly en dat daar by die adjunkhoofde 'n universele teesin is in hulle werk rakende dissipline en leerderbywoning. Volgens Greenfield (1990) ontbreek 'n posbeskrywing van die adjunkhoof en afgesien van 'n paar studies is daar min inligting met betrekking tot hulle werk.

Vir die afgelope twee dekades (dit wil sê sedert 1994) het skole verskeie hervormings en veranderinge soos skoolgebaseerde bestuur ondergaan. Aansienlike navorsingspogings fokus op die uitwerking van dié veranderinge op skoolhoofskap en die veranderde eise op skoolhoofde as skoolleiers. Wat egter nie

in voldoende mate nagevors word nie, is die rol van die ander sleutelspeleer in die uitvoerende of administratiewe posisie by die skool, naamlik die adjunkhoof.

Wêreldwyd is min navorsing nog onderneem oor die rol van die adjunkhoof en in besonder dié van vroue-adjunkhoofde. Daarteenoor is daar die afgelope aantal jare aansienlike navorsing oor skoolhoofskap gedoen tesame met die erkenning van sekere navorsers oor die adjunkhoof se sleutelrol in die leierskap en administrasie van skole (Webb & Vulliamy, 1995). Die versuim om die rol te ondersoek, is verskerp deur die toenemende onderwysveranderinge soos die oorgang na 'n nuwe kurrikulum en skoolgebaseerde bestuursinisiatiewe in baie lande wat bygedra het tot toenemende verantwoordelikhede en aanspreeklikhede van skoolpersoneel, veral die in leierskap- en bestuursposte. Nie net is die algemene area van adjunkhoofskap onder-nagevors nie, maar beskikbare literatuur is oud en ook nie gefokus nie. Daar kan ook geargumenteer word, dat die beskikbare literatuur slegs op sekere gedeeltes van adjunkhoofskap fokus. Die adjunkhoof in die Verenigde State van Amerika en Engeland die assistent skoolhoof genoem, word beskryf na aanleiding van tradisionele en beperkte administratiewe, bestuurs- en voogverantwoordelikhede. Hierdie leemte ten opsigte van die navorsing oor adjunkhoofskap het inderdaad min bygedra tot tot 'n alternatiewe toekoms-gefokusde, strategiese en samewerkende leierskapsiening wat nodig is vir die toenemende kompleksiteit van skole in die 21ste eeu (Caldwell en Spinks, 1999). Panyako en Rorie (1987:6) voer aan dat die rol van die adjunkhoof histories die meeste oor die hoof gesien word wat betref betekenisvolheid en prestige en dat erkenning en gesag in die posisie onsigbaar is. Verder, voer Golanda (1991:266) aan dat die posisie van die adjunkhoof sonder 'n behoorlike filosofiese basis ontstaan het, en dat die ontwikkeling daarvan as 'n professie 'n uitweg of toevlug is eerder as wat dit 'n eindproduk van sorgvuldige beplanning is.

Uit die navorsing wat beskikbaar is, kan die volgende breë temas geïdentifiseer word:

- adjunkhoofskap wat tradisioneel op administratiewe aktiwiteite gebaseer is, is nie noodwendig die grondslag vir skoolhoofskap nie. Die terme, 'adjunk' of 'assistent' mag moontlike verwagtinge vir bevordering skep;

- daar is ook verwarring wat betref dit wat adjunkhoofde doen en wat hulle veronderstel is om te doen;
- die rol van die adjunkhoof is plooibaar en die afgelope tyd neig dit na 'n leierskapgefokusde posisie eerder as 'n administratiewe posisie.

Dit is dus nodig om die posbeskrywing van die adjunkhoof op internasionale en Suid-Afrikaanse vlak te bespreek.

2.3 Posbeskrywing van die adjunkhoof

Vervolgens word die posbeskrywing van die adjunkhoof uit 'n internasionale en Suid-Afrikaanse perspektief beskryf.

2.3.1 Internasionale perspektief

Volgens Marshall en Hooley (2006:5) het adjunkhoofde wêreldwyd sekere take in gemeen alhoewel hulle posbeskrywing verskil. Algemene take sluit onder meer in die hantering van leerders en ouers, hantering asook die oplos van gedragsprobleme, roosters, skedules en leerderbywoning. Sekere adjunkhoofde is gemoeid met die verbetering van die kurrikulum en onderrig. Tot 'n groot mate word die verantwoordelikhede van die adjunkhoof deur die skoolhoof of skoolopset bepaal. Met die verhoogde klem op monitering en verbetering van leer en onderrig word daar ook van adjunkhoofde verwag om klaswaarnemings te doen. Oor die algemeen moet die adjunkhoof nou met die skoolhoof saam werk en die adjunkhoof tree ook as plaasvervanger op indien die skoolhoof afwesig is (Marshall en Hooley, 2006).

Glanz se studie van 200 adjunkhoofde in New York het bevind dat 90% van hulle hoofpligte bestaan uit die hantering van studente wat ontwrigting veroorsaak, klagte van ouers en die voltooiing van vraelyste, vorms en papierwerk (Glanz, 2004:7). Daresh (2004) vermeld in sy gids vir administrateurs dat die mees belangrikste rol van die adjunkhoof is om die skoolhoof te assisteer. Hess (1990) stem hiermee saam. Volgens Hess, is die werk van die adjunkhoof die van 'n operasionele bestuurder en is hy of sy verplig om met die skoolhoof saam te werk, hom of haar te ondersteun en lojaal te wees. In een studie het Mertz (2000:18) aangedui dat skoolhoofde take op 'n ad-hoc manier toeken. Mertz (2000:8) som dit op en voer aan dat die werk van die adjunkhoof is om te dien en nie vrae te vra nie.

In Amerikaanse skole is dit meermale die plig van die adjunkhoof om sake soos die hantering van dissiplinêre probleme, ouervergaderings, voorraadopname en bestellings, skoolverbeteringsplanne, asook opleiding van onderwysers ten opsigte van assessering en studiemateriaal te bestuur. Adjunkhoofde is ook onderrigleiers in skole. In die afwesigheid van die skoolhoof, tree die adjunkhoof as waarnemende skoolhoof op. Adjunkhoofde sien dié waarneming as 'n gulde geleentheid vir groei en ontwikkeling. Of dit in praktyk gebeur is 'n ander saak.

In Engeland verskil die pligte van die adjunkhoof van skool tot skool (U.S. Bureau of Labor Statistics). In die meeste gevalle is hulle verantwoordelik vir die handhawing van akademiese standaarde, leerdergedrag, onderrig- en eksamenroosters, inklusiwiteit, kurrikulum en leer en bowenal vir aanspreeklikheid vir die skool. Adjunkhoofde doen ook assessering en waarneming van onderwysers. In teenstelling met hulle Amerikaanse kollegas is die Britse adjunkhoofde ook vir onderrig verantwoordelik.

Volgens Marshall en Hooley (2006:13) word adjunkhoofde gekies op grond van hulle sukses as onderwysers, departemenshoofde of as administratiewe interns. Kandidate wat oor die vereiste administratiewe vaardighede beskik, kan dus aangestel word. In die proses word baie talentvolle en innoverende onderwysers as gevolg van 'n gebrek aan ervaring nie in aanmerking geneem nie. Marshall en Hooley (2006:13) noem dat goeie opleiding en riglyne vir die keuring van adjunkhoofde vir beleidmakers 'n prioriteit moet wees.

Beleidmakers, professionele instansies en universiteitsprofessore debatteer nog of formele opleiding en ervaring vir administratiewe poste benodig word. Marshall en Hooley (2006:13) sê in die verband: “we are still trying to develop a set of understandings for the field of educational administration and describe the appropriate skills and functions that are necessary.”

2.3.2 Posbeskrywing van die Suid-Afrikaanse adjunkhoof

Die posbeskrywing van alle onderwysers in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word gedefinieer in die PAM (RSA, 1999).

Volgens die PAM (RSA, 1999:39–40) is die doelwit van die adjunkhoof om:

- die skoolhoof by te staan in die bestuur van die skool en die bevordering van opvoeding van leerders op 'n bepaalde manier of wyse: en
- die handhawing van 'n algehele bewustheid van administratiewe prosedures van skoolaktiwiteite en funksies.

Die kernpligte en verantwoordelikhede word as algemeen/administratief ingedeel:

- die adjunkhoof moet die skoolhoof in sy/haar pligte bystaan en ook waarneem tydens die skoolhoof se afwesigheid by die skool;
- hy of sy moet die skoolhoof adviseer of bystaan wanneer hy of sy die opdrag kry om die onderstaande te verrig:
 - skooladministrasie bv. die opstel van die skoolrooster, die tref van reëlins wanneer onderwysers afwesig is, interne en eksterne evaluering en assessering, die skoolkalender, toelating van nuwe leerders, skoolfunksies; en/of
 - skoolfinansies en instandhouding van dienste en geboue, beplanning en kontrole van uitgawes, toekenning van fondse, hulpbronne, algemene netheid en herstel van skoolgeboue, meubels en toerusting, toesig oor voorraadopnames.
- die adjunkhoof is ook verantwoordelik vir klasonderrig soos voorgeskryf deur die werksaamhede vir die posvlak en die behoeftes van die skool.
- die adjunkhoof is verantwoordelik vir assessering en rekordering van leerderprestasie.
- die adjunkhoof is ook verantwoordelik vir die bestuur van ekstra-kurrikulêre aktiwiteite wat insluit verantwoordelikheid vir die skoolkurrikulum en pedagogie bv. handboekkeuses, koördinerings van vakkomitees en vakgroepe, tydsindeling, indiensopleiding en ontwikkelingsprogramme en reël van onderrigpraktyke.
- die adjunkhoof moet die skoolhoof bystaan in die toesig oor leerderberading en voorligting, beroepsinligting, dissipline, verpligte bywoning en algemene welsyn van leerders,
- hy of sy moet die skoolhoof daarin bystaan om 'n aktiewe rol te speel in by die bevordering van ekstra- en ko-kurrikulêre aktiwiteite en die leerders se

deelname aan sport en kulturele aktiwiteite wat deur gemeenskapsorganisasies gereël word.

- die adjunkhoof moet aan departementele en professionele komitees, seminare en kursusse deelneem om sodoende 'n bydrae te lewer tot die bywerking en/of opgradering van die onderwysers se professionele standaarde.
- die adjunkhoof moet ook ten opsigte van die personeel leiding gee en toesig hou en waar nodig verslae bespreek, skryf en onderteken.
- hy of sy moet deelneem aan skool- en onderwysersevalueringprosesse om gereeld die professionele praktyke van onderwysers te hersien met die doel om onderwysleer en bestuur te verbeter.
- ander pligte sluit in toesig oor die Verteenwoordigende Raad van Leerders (VRL) en ook om die lede van advies te voorsien.
- die adjunkhoof moet met ouers met betrekking tot leerders se vordering en gedrag namens die skoolhoof met relevante regeringsdepartemente skakel.
- hy of sy moet kontak met sport, sosiale, kulturele en gemeenskapsorganisasies hou; en
- hy of sy moet die skoolhoof bystaan in skakelwerk met organisasies, strukture; komitees en groepe wat noodsaaklik is vir die skool.

2.3.3 Personeeladministrasiemaatreëls (PAM)

My kritiek teen die PAM (RSA, 1999) is dat die rol van die adjunkhoof daarin beperk is tot dié van 'n adviseur, assistent of toesighouer. Die posbeskrywing is vaag en nie spesifiek nie. Die woord 'assisteer' of 'bystaan' word nie duidelik omskryf nie en skep verwarring by adjunkhoofde aangesien hulle rol nie duidelik uitgespel word nie. Nêrens in die PAM (RSA, 1999) is daar 'n opbouende of ontwikkelingselement vir die adjunkhoof ingebou nie. Verdere kritiek is dat die twaalf prestasiestandaarde van die prestasie metingsinstrument vir adjunkhoofde nie heeltemal in ooreenstemming is met die PAM (RSA, 1999) nie. Die adjunkhoof word in ooreenstemming met die prestasie metingsinstrument (Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys [RAVO] Kollektiewe Ooreenkoms 8/2003) volgens al twaalf standaarde geëvalueer. Prestasiestandaard 11 (a–d) handel oor leierskap, kommunikasie en bediening van die beheerliggaam. Die PAM (RSA, 1996) spesifiseer egter nie die beheerliggaam

spesifiek nie. Die PAM (RSA, 1996:40) meld wel dat die adjunkhoof die skoolhoof moet bystaan in skakelwerk met organisasies, strukture, komitees en groepe wat noodsaaklik is vir die skool. Een van die kernpligte en verantwoordelikhede van die adjunkhoof is om tydens die afwesigheid van die skoolhoof waar te neem. Dit beteken dat die adjunkhoof ook die rol van die skoolhoof op die beheerliggaam sal vervul, maar dit gebeur slegs in uitsonderlike gevalle. Prestasiestandaard 12(a–d) handel oor strategiese beplanning, finansiële bestuur en onderwysbestuursontwikkeling. Die PAM (RSA, 1996:39) spesifiseer dat die adjunkhoof die skoolhoof met skoolfinansies moet bystaan of wanneer hy of sy die opdrag kry word om sekere funksies te verrig. Ten opsigte van prestasiestandaard 12(b), finansiële beplanning, word die adjunkhoof se prestasie aan die onderstaande kriteria gemeet:

- Weinig of geen bewyse van finansiële beplanning en begroting.
- Basiese finansiële rekords is in orde en enkele bewyse van begroting bestaan.
- Hou ingevolge die begroting noukeurige en breedvoerige finansiële rekords vir finansiële beplanning en toerekenbaarheid, by.
- Finansiële beplanning en begroting stem ooreen met die doelwitte van die skool, besteding word sorgvuldig gemonitor en hulpbronne word optimaal benut.

Volgens die PAM (DBO,1996:41) is die skoolhoof- en nie die adjunkhoof nie verantwoordelik vir die bestuur van skoolrekeninge (rekeninge wat die skool ontvang), sorgvuldige bewaring van finansiële rekords en besteding van fondse tot voordeel van die leerders in samewerking met toepaslike rolspelers. Slegs wanneer die adjunkhoof waarneem, word hy of sy aanspreeklik gehou vir bogenoemde pligte en verantwoordelikhede. Die adjunkhoof kan slegs suksesvol waarneem as hy of sy die nodige voorbereiding, ondersteuning en leiding vanaf die skoolhoof ontvang. Die vraag is of dit deurgaans in praktyk plaasvind.

Ek het die Suid–Afrikaanse Skolewet (SASW, 1996) en die Suid–Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (SASP, 2015) as deel van my navorsing gebruik om die verskille tussen die rolle en verantwoordelikhede van die skoolhoof en

adjunkhoof uit te wys. Ek wou ook in aansluiting met my inleidende paragraaf oor die geskiedenis van die adjunkhoof daarop uit wys dat in beide die SASW (1996) en die SASP (2015) daar weinig of geen voorsiening vir die groei en ontwikkeling van adjunkhoofde gemaak word nie. Soos vermeld in die bespreking oor die possbeskrywing van die adjunkhoof in die PAM (DBO, 1996) word dit nie duidelik uitgespel nie. Daar word geen ruimte vir opvolgingsbeplanning (*succession planning*) gelaat nie. In die SASP (2015) word daar slegs van die professionele voorbereiding vir skoolhoofde en die bevordering van vaardighede, eienskappe en bevoegdhede van adjunk- en middelbestuurders melding gemaak. My kritiek is dus dat, indien die professionele voorbereiding van adjunkhoofde vir skoolhoofposte nie in wetgewing en beleid neergelê word nie, sal adjunkhoofde in praktyk nie die vaardighede en bevoegdhede aanleer nie. Indien hierdie voorbereiding nie plaasvind nie, sal skoolgemeenskappe aan die verloorkant wees. Met die toenemende druk op skole om te presteer en die verhoogde verwagtinge van ouers, amptenare en ander rolspelers in skoolgemeenskappe dat onderpresterende skole ‘omgekeer’ moet word, moet aspirerende skoolhoofde vir die rol voorberei word.

2.4.1 Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW)

In artikel 16A van die Suid-Afrikaanse Skolewet A (1996:34), soos gewysig deur Wysingswet op Wette van Basiese Onderwys nr. 15 van 2011, word die skoolhoof se funksies en verantwoordelikhede met betrekking tot die professionele bestuur van die skool uiteengesit. Die skoolhoof moet:

- jaarliks 'n akademiese verslag aan die Hoof van Onderwys voorlê;
- die skool professioneel bestuur (dit wil sê opvoedkundige programme en kurrikulumaktiwiteite implementeer, al die onderwysers en ondersteuningspersoneel bestuur, die gebruik van leerondersteuningsmateriaal en ander toerusting bestuur, werksaamhede soos voorgeskryf deur die Hoof van Onderwys uitvoer, skoolrekords bewaar en die beleid en wetgewing implementeer);
- alle vergaderings van die beheerliggaam (BHL) bywoon en daaraan deelneem;
- die BHL op hoogte hou van die professionele bestuur van die skool;

- die Hoof van Onderwys bystaan met die hantering van dissiplinêre aangeleenthede rakende onderwyers en ondersteuningspersoneel van die WKOD;
- die BHL inlig oor beleid en wetgewing;
- akkurate data aan die Hoof van Onderwys verskaf waar nodig;
- die BHL bystaan met betrekking tot die bestuur van skoolfondse; en
- die BHL daarin bystaan om hulle funksies en verantwoordelikhede na te kom.

Geen melding word in artikel 16A (SASW: 1996) van die adjunkhoof se rolle en verantwoordelikhede gemaak nie. Die aanhef van artikel 16A (SASW: 1996) stel dit duidelik dat die skoolhoof van 'n openbare skool die Hoof van Onderwys verteenwoordig en dus in 'n amptelike hoedanigheid optree.

Ingevolge artikel 16A van die Suid-Afrikaanse Skolewet (soos gewysig), word die skoolhoof se funksies en verantwoordelikhede met betrekking tot die professionele bestuur van die skool (artikel 16(3)) soos volg opgesom: die skoolhoof moet duidelike rigting en ontwikkeling verskaf om te verseker dat gehalte leer en onderrig plaasvind.

Volgens die PAM (DBO, 1996:41) moet die skoolhoof sleuteltake op ses gebiede verrig:

- algemeen/ administratief;
- personeel;
- onderrig;
- ekstra– en/of buite kurrikulêr;
- interaksie met belanghebbendes; en
- kommunikasie.

2.4.2 Die Suid–Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (2005)

Daar is 'n groeiende bewustheid in Suid-Afrika dat die taak van die skoolhoof onherroeplik verander het. Die vraag is nie meer of die skoolhoof 'n bestuur- of leierskap taak het nie, maar eerder hoe die skoolhoof opgelei of voorberei moet word vir skoolhoofskap (Hallinger, 2006:1). Daar bestaan ook groot bekommernis dat die

aanstelling van skoolhoofde op grond van akademiese en professionele kwalifikasies met die fokus op spesifieke klaskameronderrig en leer nie meer genoeg is nie. Uitmuntende klaskameronderrig is nie noodwendig 'n aanwyser van die bestuurs- en leierskapvermoëns van 'n skoolhoof nie.

In 2005 het die DBO onomwonde verklaar dat daar geen nasionale standaarde of strukture vir die opleiding of akkreditasie van skoolhoofde bestaan nie (DBO,2005). Die kwessies wat genoem word, verwys spesifiek na die hoofkenmerke van 'n professie naamlik, gespesialiseerde opleiding, standaarde en akkreditasie (Oosthuizen, 2005: 107–109; Palomares & Castillo, 2004:151–152). Die daarstelling van die Suid-Afrikaanse nasionale professionele kwalifikasie vir skoolhoofskap (South African National Professional Qualification for Principalship) (2005) het die behoefte aan 'n nasionale standaard vir skoolhoofde en die ontwikkeling daarvan beklemtoon en dit het in 2005 gestalte begin kry. Voor 2005 was daar dus nie 'n dokument met betrekking tot nasionale standaarde vir prinsipale in die Suid Afrikaanse onderwysstelsel nie, alhoewel beperkte definisies in die PAM (DBO, 1996) en die Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel (GGBS) (2008) ingesluit is. Die doel van die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskapskap (2015) was om die rol en sleutelaspekte van professionalisme en kundigheid wat nodig is vir skoolhoofskap te definieer. Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (SASP, 2015) het die onderstaande ses fasette wat die skoolhoof moes hanteer, gedefinieer:

- leiding en bestuur van die leergebeure in die skool;
- bepaling van die rigting en ontwikkeling van die skool;
- versekering van gehalte en ontwikkeling in die skool;
- ontwikkeling en bemagtiging van self en ander;
- bestuur die skool as 'n organisasie;
- samewerking met en vir die skool- en breër gemeenskap.

Volgens die WKOD (2016) het dié proses sedert 2005 begin ontvou. Op daardie tydstip was geen openbare insette nie en geen kommentaar is gelewer nie. Die eerste keer wat die Suid-Afrikaanse standaard vir skoolhoofskap vir publieke kommentaar gepubliseer was, was in 2014. Die konsep was aan onderwysdistrikte

gestuur, maar geen terugvoering was ontvang nie (WKOD: 2016). Op 29 Augustus 2014 het die WKOD insette versamel en in die konsepdokument saamgevat.

Die onderstaande kommentaar ten opsigte van die Regulasies oor die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskapskap is gelewer (WKOD: 2016):

- Die insluiting en erkenning van 'n akademiese mentor binne die skoolomgewing is betekenisvol.
- Dit is nie duidelik hoe die inhoud van die dokument in praktiese strategieë en prosesse ter verbetering van leierskap en bestuurspraktyke op skoolvlak omskep sal word nie.
- Daar word erken dat die dokument nie die oplossing of wondermiddel is vir enige spesifieke, formele kwalifikasie vir skoolhoofde nie, en in die afwesigheid van wetgewing of beleidsvoorskrifte wat die dokument ondersteun, is hierdie dokument slegs 'n gids met geen wetlike krag nie. Verpligte bevoegdheidassessmentstoetse word dus vir skoolhoofde aanbeveel.
- Die SASP spel die sleuteldimensies van die skoolhoofde se werk uit en stel die kernwaardes en bevoegdhede waarvoor 'n skoolhoof moet beskik om die rol effektief te vervul, voor.
- Dit kom voor asof die dokument nie teen internasionale praktyke gemeet was nie.
- Daar is vir die DBO 'n risiko verbonde aan die ontwikkeling van die dokument aangesien dit die operasionele en strategiese kwessies in ag neem en daarby die strategiese fokus van die dokument kompromitteer.
- Daar is geen verwysing na die Nasionale Ontwikkelingsplan (RSA, 2012) nie, veral nie wat betref toekomsgerigtheid en waar dit onderwys in die ekonomiese ontwikkeling plaas nie.
- Die SASP moet gebruik word om beter werwing en seleksie prosedures daar te stel.
- Die SASP gee slegs uitdrukking aan die leierskap en opvoedkundige vereistes en professionele praktyke van die skoolhoof.

- In die samestelling van die SASP word verskeie sleuteldokumente soos die standaardinhoud, GGBS inhoud, die posbeskrywing van die skoolhoof en ander operasionele raamwerke gemeng.
- Die PAM dokument (DBO, 1996) definieer die skoolhoof se posbeskrywing (kernpligte en verantwoordelikhede) en daarom is die inhoud van die PAM dokument nie noodwendig noodsaaklik om die SASP te bepaal nie.

2.4.3 Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap 2015 – Konsep

Volgens die Departement van Basiese Onderwys (DBO, 2015), was daar 'n dringende behoefte om 'n duidelike en ooreengekome begrip te vestig van wat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel verwag van dié aan wie die leierskap en bestuur van skole toevertrou word of dié wat daarna aspireer. Die DBO se pogings het gefokus op:

- die behoefte om positiewe/suksesvolle kurrikulumbestuursdoelwitte op skoolvlak te verseker; en
- die uitdagings van bemaking en ondersteuning vir die skep van 'n bemagtigde en sigbare groei in die aantal skoolbestuurders en leiers in die onderwysstelsel.

Die DBO het dus die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (SASP) (2015) ontwikkel wat die rol van skoolhoofde asook sleutelaspekte van professionalisme, die beeld en bevoegdhede wat vereis word, ten volle definieer. Die SASP dien ook as gids wat professionele leierskap- en ontwikkelingsbehoefte moet aanpak. Die SASP bespreek interafhanklike agt sleutel gebiede wat die kerndoel van die skoolhoof in die Suid-Afrikaanse verband saamvat.

Die SASP in ooreenstemming met ander beleidsinisiatiewe, is ontwerp om die professionele standarde van leierskap en bestuur tot voordeel van die leerdes en die gehalte van die onderwysdiens as geheel te verbeter. Alhoewel die SASP primêr fokus op die rol van die skoolhoof is daar ook 'n sterk klem op gedeelde leierskap. Daar word dus erkenning gegee aan die verwagting en vereiste in Suid-Afrika dat goeie skoolhoofde nie in isolasie kan op tree nie, maar dat hulle hulle skole

professioneel sal lei en bestuur op wyses wat gegrond is op en omarm word deur die beginsels van Ubuntu en Batho Pele (SASP, 2015:5).

Die Departement van Basiese Onderwys (DBO) in samewerking met die provinsiale onderwysdepartemente het ook gedifferensieerde ontwikkelingsbehoefte vir ander skoolleiers geïdentifiseer, naamlik:

- die verbetering van die keuring– en seleksieprosedures vir skoolhoofskap;
- die induksie en mentorskap van nuut aangestelde skoolhoofde;
- die professionele voorbereiding van skoolhoofde en die bevordering van vaardighede, eienskappe en bevoegdhede van adjunk- en middelbestuurders; en
- die koppeling van nuwe aanstellings met ervare prinsipale.

Dit blyk dat die Departement van Onderwys (DvO) besef dat die sukses van skole nie net van skoolhoofde afhang nie, maar dat leierskap in die breë spektrum van 'n skool gesetel is.

In “Die Burger” van 31 Maart (2016:3) is daar aangekondig dat die nuwe regulasies ingevolge die beleid vir Suid–Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofde op 18 Maart 2016 in die Staatskoerant gepubliseer is. Die nuwe regulasies vereis nie net dat voornemende skoolhoofde bevoegdheidstoetse aflê nie, maar ook dat daar van hulle verwag word om 'n sterk leiersrol in die skool en gemeenskap te vervul. Die Departement van Onderwys het ook te kenne gegee dat op daardie stadium geen universeel aanvaarde standaard vir skoolhoofde bestaan het nie en daarom is daar besluit om 'n universele standaard te ontwikkel. Volgens James Ndlebe, 'n senior amptenaar by die departement, lê die regulasies die grondslag vir aspirant skoolhoofde (Die Burger, 2016:3).

2.4.4 Waar pas die adjunkhoof in?

Na aanleiding van bostaande inligting is dit duidelik dat wetgewing en beleid rakende skoolhoofskap verander, maar dat daar nie met die rol en funksies van die adjunkhoof in die skoolopset tred gehou word nie. Nie net is te min navorsing oor die algemene gebied van die adjunkhoof gedoen nie, maar die literatuur wat beskikbaar is, is nie nuut nie nog minder is dit gefokus. Daar moet dus grondig na die

posbeskrywing van die adjunkhoof wêreldwyd, met inbegrip van Suid-Afrika, gekyk word. In baie skole word die leierskappotensiaal van die adjunkhoof nie ten volle ontgin nie (Harris, A; Mujs, D & Crawford, M, 2003:2). Daar kan dus gevra word of die posisie van die adjunkhoof 'n vastrapplek of struikelblok is in die voorbereiding vir skoolhoofskap. Indien die adjunkhoofskap as die poort na skoolhoofskap beskou word, moet daar nie meer in adjunkhoofde as toekomstige leiers en bestuurders belê word nie? In die praktyk is daar ook toenemende druk op adjunkhoofde in skole om aan die toenemende eise en verwagtinge te voldoen. In primêre en veral kleiner skole bestaan daar aansienlike spanning tussen die onderrig- en bestuursrol van die adjunkhoof, veral ten opsigte van tydsbestuur.

2.5 Vroueleierskap: Vastrapplek of struikelblok?

Om die hoofnavorsingsvraag en sub-navorsingsvrae te kon beantwoord moes ek gaan kyk na die internasionale en Suid-Afrikaanse literatuur ten opsigte van vroueleierskap. Ek moes spesifiek gaan kyk na die beleefde ervaringe van vroue in leierskap aangesien die hoofnavorsingsvraag oor die beleefde ervaringe van vroue-adjunkhoofde handel het. Om die hoofnavorsingsvraag te versterk, moes ek ook navorsing doen oor literatuur rakende die sub-navorsingsvrae:

- Wat is die rol van die adjunkhoof in die algehele leierskap en bestuur van die skool?
- Hoe ervaar vroue adjunkhoofde die skoolhoof en SBS'e in die skool?
- Watter ondersteuning word deur die departement, distrikte en skole aan die vroue gebied?
- Is daar enige faktore wat bydra tot die moontlike ontmagtiging van vroue in adjunkhoofposte?
- Watter soort ondersteuning benodig vroue adjunkhoofde?

Een van die redes waarom ek op vroueleierskap fokus, is om die leser se aandag daarop te vestig en 'n bewustheid te skep daarvan dat daar, ten spyte van die groot aantal studies oor vroue in skoolleierskap asook wetgewing en beleid, daar nog veel meer gedoen sal moet word om vroueleierskap in praktyk te laat slaag. "Despite an increase in the number of studies conducted on women in school leadership, there is

awareness that these studies have gained the attention of a limited audience only” (Grogan & Shakeshaft, 2011: 26).

2.5.1 Internasionaal

Dit is uiters moeilik om die aantal vroue in skoolleierskap wêreldwyd vas te stel. Administratiewe titels en beroepe regoor die wêreld kan nie met mekaar vergelyk word nie en slegs 'n aantal lande hou akkurate rekords van geslag in die posisies. Tans is daar geen enkele globale rekord van die aantal vroue in skooladministrasie nie.

Ten tye van die navorsing was daar in die Verenigde State van Amerika geen enkele inligtingsbron wat die aantal vroue in skooladministrasie aangedui het nie (Grogan & Shakeshaft, 2011: 270). Alhoewel die Departement van Onderwys data ten opsigte van die 94 000 openbare elementêre en sekondêre skole insamel (gebaseer op grootte van die skool, finansies, grootte van die klas), is geen statistieke ten opsigte van die aantal vrouesuperintendente beskikbaar nie. Daar word geskat dat vroue in die Verenigde State van Amerika 75% van die onderwysersmag uitmaak. Navorsing in 2003 dui aan dat min of meer 34,5% prinsipale en 18% superintendente vroue is (Cubillo & Brown, 2003). Nêrens word melding gemaak van vroue in adjunkhoofposte nie.

Vir die afgelope twee dekades is daar individuele lande waar die onderverteenwoordiging van vroue in skoolbestuur gedokumenteerd word (bv. Verenigde State van Amerika en Engeland) (Shakeshaft et al., 2007) en wat as 'n betroubare bron van inligting gebruik kan word. In 'n studie oor internasionale patrone van vroue onderwysleierskap, het Cubillo en Brown (2003:279) bevind dat die onderwysprofessie in Engeland en internasionaal, met 'n paar uitsonderings, deur vroue oorheers word. In 'n studie oor vroue in onderwysbestuur in 10 Europese lande het Ruijs (1990:1–2) bevind dat die oorgrote meerderheid mans die bestuursposte beklee, terwyl vroue in die onderwys in die meerderheid is.

Coleman (2002:2) voer aan dat alhoewel die aantal vroueleiers en -bestuurders in Engeland en elders toeneem, is dit nog steeds mans wat in die ontwikkelde lande en ontwikkelende lande die bestuursposisies beklee. Coleman (2002:2) voer ook aan

dat in sekere lande kan dit meer gebalanseerd wees as gevolg van regstellende aksies. Daar is egter geen bewyse hiervoor nie. Kulturele faktore kan die balans tussen vroue en mans beïnvloed. In Singapoer waar vroue huidig beroepe kan beoefen, is daar 'n redelike aantal vroue prinsipale (Morris, 1999). Goldring en Chen (1994) dui aan dat in Israel is vroue die meerderheid prinsipale, maar dat die sentrale punt van mag verskuif is na mans in senior administratiewe posisies. Navorsing in Zimbabwe (Mapolisa & Madziyire, 2012: 448; Nani, 2011), Kenia (Parsaloi & Steyn, 2013), Uganda (Sperandio & Kagoda, 2010), Greece (Kyriakousis & Saiti, 2006), Australië (Tessens, White & Web, 2011:653), Turkye (Celikten, 2005: 208), dui 'n onder-verteenwoordiging van vroue op alle vlakke van onderwys aan, insluitende primêre-, sekondêre, universiteite en ander opvoedkundige inrigtings.

Die huidige internasionale statistiek oor vroueleierskap in die onderwys van sekere lande word in die onderstaande tabel weergegee.

Tabel 2.1 Internasionale statistiek oor vroue-skoolhoofde en vroue-adjunkhoofde

Land	% Vroueskooldoofde	% Vroue adjunkdoofde
Brittanje	37 (Smith, 2011)	Geen data beskikbaar nie
Wallis	37 (Smith, 2011)	Geen data beskikbaar nie
Griekeland	28 (National Statistical Service of Greece, 2002)	Geen data beskikbaar nie
Kenia	15 (Rariya, 2011)	Geen data beskikbaar nie
Kananda	48,6 (Ontario Ministry of Education, 2010)	Geen data beskikbaar nie
Ethiopië	0 (Harari Educational Bureau, 2011)	Geen data beskikbaar nie
VSA	36 (National Centre for Educational Statistics, 2008)	Geen data beskikbaar nie
Nieu-Zeeland	43,2 (Ministry of Education, 2007)	Geen data beskikbaar nie

2.5.2 Suid-Afrika

In Suid-Afrika wat in die unieke posisie van 'n ontwikkelde en ontwikkelende land is, is daar nog weinig navorsing oor vroueleierskap gedoen, dog hierdie situasie is stadig besig om te verander (Lumby et al, 2010; Moorosi, 2010).

Ten spyte daarvan dat vroue in Suid-Afrika die oorgrote meerderheid onderwysposte beklee, is daar tans (dit wil sê ten tye van die navorsing in 2017) te min vroueskoolhoofde in Suid-Afrika (Bush & Heystek, 2006), en alhoewel vroue toegang tot verskillende beroepe in die onderwys het, is hulle gebrek aan deelname aan leierskap en bestuursposisies 'n groot bron van kommer. Mans word nog steeds as die natuurlike leiers beskou terwyl vroue in stereotipiese vroulike beroepsrigtinge gestuur word (Litrell & Nkomo, 2005). Sterk kulturele opvattinge skep addisionele hindernisse wat vroue moet owerkom om in leierskapposisies aangestel te word (Lumby & Azaola, 2011). Volgens Lumby en Azaola, (2011) kortwiek stereotipes en diskriminasie vroue in hulle pogings om skoolhoofde te word. Ten spyte van die historiese vooroordeel teen vroue glo Suid-Afrikaners oor die algemeen dat daar nie geslagsongelykheid in ons onderwys bestaan nie (Pandor 2005). Hierdie wanopvatting ontstaan omdat daar meer meisies as seuns in Suid-Afrikaanse skole is (DBO, 2013). Dit is dus lewensbelangrik dat die voortdurende onderdrukking van vroue in die onderwys geopenbaar word om manlike bevoorregting af te breek om sodoende die spanning tussen beleid en praktyk te beëindig en betekenisvolle maatskaplike verandering mee te bring.

Onderwys is 'n professie wat deur vroue oorheers word maar nog steeds is vroue onder-verteenwoordig in leierskap- en bestuursposisies (Cubillo & Brown, 2003:279). Tradisioneel word onderwys beskou as die ideale professie vir vroue, maar dan as 'n klas- of vakonderwyser en nie in leierskap en bestuur nie. Vir die afgelope paar dekades is daar heelwat geskryf oor die rol van die vroue in die onderwys en onderwysbestuur (Lumby & Azaola, 2011; Moroosi, 2007; Smith, 2011). Die jongste navorsing in Suid-Afrika weerspieël steeds dat die oorgrote meerderheid onderwysposte deur vroue gevul word (DBO, 2013), maar die gesegde van 'vroue onderrig en mans lei' (Williams, 2011), word nog steeds in ons skole toegepas. Verder voer Williams (2011) ook aan dat, alhoewel daar vordering gemaak is ten

opsigte van vroue in bevorderingsposisies, is vroue nog steeds onderverteenvoortdigg in leierskap- en bestuursposte. Moroosi (2007:507) se siening onderstreep dit wanneer sy aanvoer dat slegs 30% vroue skoolhoofposte bekleed, terwyl hulle 70% van die onderwyskorps uitmaak en dat daar konstante bewyse is wat aandui dat vroulike onderwysleiers aan volgehoute vooroordeel onderwerp word (Lumby & Azaola, 2011:74).

By 'n vroue seminaar op 23 Augustus 2013, het die Minister van Onderwys, Angie Motshekga aangedui dat vroue onderwysers 68.3% (257 633) en manlike onderwysers 31.7% (119 579) van die onderwyskorps in Suid-Afrika verteenwoordig. Die 2013-statistiek het aangedui dat daar 8 210 vroulike- (36.4%) en 14 337 (63.6%) manlike skoolhoofde in openbare skole in Suid-Afrika is (DBO, 2013). Dit word deur die verslag van die Statebondraad vir onderwysadministrasie en bestuur (Commonwealth Council for Educational Administration and Management, 2010) ondersteun waarin aangedui word dat vroue in Suid-Afrika en spesifiek in Gauteng en Noordwes, meerderheid posisies in die onderwysposte bekleed: Gauteng (71%) en Noordwes (70%) (DBO, 2010). In 2008 was die nasionale syfer vir vroueonderwysers 68% wat min of meer in ooreenstemming is met die statistiek vir 2013 (DBO, 2013). Statistiek van die Gautengse Departement van Onderwys dui aan dat daar in Gauteng waar die studie in Desember 2012 uitgevoer is, slegs 727 van die 2 164 vroue in skoolhoofposte was (Reynecke, 2012). Hierdie vroue wat daarin geslaag het om deur die sogenaamde 'glasplafon' te breek, staan baie uitdagings en eise in die gesig en daar word van hulle verwag om oor 'n wye verskeidenheid eienskappe en vaardighede te beskik om hierdie uitdagings te hanteer (Smith, 2008:13).

Volgens die Wes-Kaapse onderwysstatistiek met betrekking tot geslag, is 13,5% vroue onderwysers in skoolhoofposte en 16,2% in adjunkhoofposte (WKOD, 2015). Nasionale data ten opsigte van die uiteensetting van skoolhoofde en adjunkhoofde is nie beskikbaar nie. Die oorgrote meerderheid van onderwysers in die onderwyskorps in Suid-Afrika is vroue, dog die oorgrote meerderheid leierskapposisies word deur mans bekleed. Coleman (2005:3) voer aan "internationally, the teaching profession tends to be numerically dominated by women, but in most countries, women do not occupy a commensurate proportion of senior leadership and management roles".

Die statistiek in die Overberg Onderwysdistrik is as volg:

Tabel 2.2: Statistiek vir skoolhoofde en adjunkskoolhoofde: Overberg Onderwysdistrik (per kring) – Januarie 2017

Kring	Skoolhoofde (Mans)	Skoolhoofde (Vroue)	Adjunkhoofde (Mans)	Adjunkhoofde (Vroue)
Kring 1	18	12	12	4
Kring 2	24	5	16	9
Kring 3	19	7	8	5
Totaal	61	24	36	18

Bron: Overberg Onderwysdistrik

Uit bostaande statistiek kan ons die onderstaande aflei:

- ten tye van hierdie navorsing bekleë vroue 28,2% van die skoolhoofposte in die distrik;
- by die ses (6) hoërskole en dertien sekondêre skole is daar slegs 3 vroueskolhoofde – een is waarnemend (15,7%);
- vier van die adjunkhoofde by die ses (6) hoërskole en dertien (13) sekondêre skole is vroue (21,1%)
- 13 (65%) van die 20 vroue skoolhoofde is aangestel by klein skole (skole met minder as 200 leerders).

Tabel 2.3: Statistiek vir die totale aantal manlike– en vroulike onderwysers: Overberg Onderwysdistrik (Junie 2016)

Posvlak	Vroue	%	Mans	%	Totaal
1	830	65.9	429	34.1	1259
2	84	54.9	69	45.1	153
3	13	28.8	32	71.2	45
4	20	23.5	65	76.5	85
Totaal	947	61.4	595	38.6	1542

Die Grondwet van Suid-Afrika (RSA, 1996a) en meer spesifiek hoofstuk 2 van die Die Handves van Menseregte onderstreep die waarde van nie-diskriminasie en menseregte. Die Wet op Indiensneming van Onderwysers, no. 76 van 1998 (Juta, 2011:7):

“In the making of any appointment or filling of any post of any educator establishment under the Act, due regards shall be had to to equality, equity and other democratic values and principles which are contemplated in section 195 (1) of the Constitution of the Republic of South Africa ,1996 (Act 108 of 1996), and which include the following factors, namely

(a) the ability of the candidate; and

(b) the need to redress the imbalances of the past in order to achieve broad representation.

Die volgende gedeelte gaan ek deur 'n feministiese lens bespreek aangesien ek belangstel in die beleefde ervarings van vroue-adjunkhoofde. Ek het feminisme as die konseptuele raamwerk vir my navorsing gebruik om die aandag op die onbillike en onregverdigde behandeling van vroue te vestig. Ook wou ek uitlig dat, ten spyte van nasionale en internasionale wetgewing en beleid om geslagsongelykheid en diskriminasie teen vroue reg te stel, dit in praktyk nie uitgevoer word nie. Die realiteit is dat vroue en mans nie op 'n gelyke voet meeding nie en daarom kan vroue nie regverdig voordeel trek uit geleenthede nie.

2. 6 Feminisme

Feminisme is die beweging vir die politieke, maatskaplike en ekonomiese gelykheid van vroue en mans. Nietemin is daar voorbehoude oor die etiket 'feminisme' asook doelstellings, waardes en suksesse van feminisme. Hierdie beweging staan die verbintenis tot gelykheid en respek, veral tussen vroue en mans voor en is gekant teen onderdrukking en diskriminasie van enige menslike wese. “Primarily the movement is seeking for women the same opportunities and privileges that society gives to men: asserting the distinctive value of womanhood against patriarchal denigration” (Weiner, 1994).

Volgens Acker (1994:43) is feminisme 'n veelvuldige en komplekse begrip. Verder is die doelwit van die feministiese ideologie om die status van vroue te bevorder. Die sentrale gedagte in feministiese teorie poog om te verduidelik hoe manlike

dominansie vroulike bydraes tot byvoorbeeld die onderwys onderdruk, ignoreer en daarteen weerstand bied (Blackmore & Kenway 1993: 9; Brunner & Grogan 2007: 5; Grogan 1999:274; Shakeshaft 1995:86). Blackmore en Kenway (1993:9) voer aan dat die geslagsrangorde vir baie mense, ongelyk soos dit is nie in twyfel getrek mag word nie. Blackmore en Kenway (1993) ontken dat hierdie moedswillige of opsetlike blindheid van mense, beleide en onderwyspraktyke verklaar en daardeur die ongeregtighede teen vroue in alle sferes van onderwys, bevorder.

Blackmore (2013:139) voer aan dat 'n feministiese perspektief as 'n lens in onderwysnavorsing gebruik word om die onregverdige en onbillike behandeling van vroue toe te lig. Purnell (2007) beweer dat in akademiese feminisme gepoog word om die teoretiese basis van onderdrukking te ondersoek en te verstaan terwyl daar terselfdertyd die inligting ten opsigte van die bronne en oplossings gegee word. Ten spyte van Blackmore (2013:139) en Purnell (2007) se pogings om die benarde toestand van vroue in leierskap toe te lig, bly dit steeds 'n uitdaging. Blackmore en Kenway (1993:9) voer aan dat feministiese navorsers 'n rykdom van bewyse geproduseer het om vroulike onderdrukking in die onderwys na vore te bring, maar dat daar op daardie stadium min ooreenstemming deur die navorsers was oor hoe die bewyse as beslissend geïnterpreteer kon word. Blackmore en Kenway (1993:9) voer verder aan dat op daardie stadium baie navorsers in die veld was wat enige beleid wat geslagsregverdigheid versterk of bevorder, teenstaan. Kgomo (2006: 81–82) verwys na die groot hoeveelheid navorsing wat al gedoen is om vroue van maatskaplike onderdrukking te bevry, terwyl Blackmore (1999:51), Young en Skrla (2003:1) en Gaby (1994:52) steeds die mening handhaaf dat feminisme as 'n breë perspektief in navorsing dinamies, ontwikkelend en oop is vir ondersoek.

Grogan en Shakeshaft (2011:6) noem dat baie van die navorsing oor leierskap in die verlede gekritiseer is oor die afwesigheid van vroue in opvoedkundige leierskapstudies. Volgens Grogan (2011:6) is studies waaraan slegs mans deelgeneem het, veralgemeen sonder dat dit as enkelgeslagstudies geïdentifiseer is. Dit kan dus neer kom op 'n interpretasie wat bevooroordeel is en wat sterk neig om die standpunt van mans te weerspieël. Volgens Kramarae en Spencer, (2000); Vetter, (2010); O'Connor, (2010:3) is leierskap in die verlede meestal vanuit 'n manlike perspektief ondersoek. Vetter (2010:3) voer aan dat vroue leierskap tot die

private sfeer beperk was met die aandag meestal op gesins- en maatskaplike verhoudinge.

Sommige van die vootslepende vooroordeel teen vroue kan gekoppel word aan die volhardende stereotipering dat mans leiers is, terwyl vroue as versorgers gesien word en daarom buitestaanders op die gebied van leierskap is. Strukturele en kulturele struikelblokke tesame met stereotipering belemmer die vordering van vroue tot posisies van mag en invloed. Dit sluit in struikelblokke by die werksplek asook kulturele verwagtinge van gemeenskappe dat vroue die verantwoordelikheid vir die gesin en die huishouding sal aanvaar. As gevolg van hierdie faktore word vroue as minder bevoeg gesien om as leiers in die werksplek op te tree en word gemeen dat hulle maniere moet soek om 'n betaalde werk met gesinsverantwoordelikhede te kombineer. Navorsing oor leierskap en geslag in die onderwys in verskillende lande dwarsoor kontinente het gelyksoortige kwessies van stereotipering en strukturele uitdagings aangedui (Acker, 1994; Adler, 1993; Blackmore, 1989; Coleman, 2002, 2005a; Collard & Reynolds, 2005; Shakeshaft, 1989; Grogan, 1996).

Vroue in Suid-Afrika kry teoreties erkenning met betrekking tot gelyke regte en ook gelyke toegang tot werkgeleenthede en bevordering. Die Handves van Menseregte (1996) waarborg gelyke behandeling aan alle burgers terwyl die Wet op die Gelyke Indiensneming van Onderwysers (RSA, 1998) gelyke geleenthede tot werk en bevordering waarborg. Die werklikheid weerspieël egter 'n ander prentjie aangesien mans en vroue nie op gelyke voet meeding nie; vroue trek nie altyd voordeel uit die moontlikheid van gelyke geleenthede nie. Die wet betrek nie stereotipes en subtile diskriminasie praktyke in die werksplek en tuis nie.

Suid-Afrika is 'n unieke land wat uit diverse kulture bestaan en wat histories rasse klassifikasie en -verdeling ervaar het (Littrell & Nkomo, 2005). Aangesien Suid-Afrika tradisioneel 'n patriargale gemeenskap is, het mans gewoonlik bestuursposte bekleed. Sekere kulture in Suid-Afrika glo vandag nog dat mans leierskapposisies moet bekleed en dat dit vroue se werk is om tuis te bly en 'n vrou en moeder te wees. Daar is 'n Noord-Sotho spreekwoord wat sê: "Tsa etwa key a tshadi pele di wela leopeng" wat beteken: "if a leader is a woman, disaster is bound to happen" Kanjere (2008:2). Verskanste sosio-kulturele stereotipering van vroue is nie tot ras of kleur

beperk nie. Selfs in die moderne eeu word daar geglo dat vroue nie in staat is om te lei nie. Jansen (2007:4) hou vol dat Suid-Afrikaanse vroue steeds met hulle identiteit binne die gemeenskap worstel. Die geskiktheid van vroue as leiers word gereeld bevraagteken aangesien die Suid-Afrikaanse gemeenskap tradisioneel patriargaal is. Dr. Dlamini-Zuma het in September 1995 in haar toespraak by die Beijing Wêreld Konferensie oor die volgende betreur: “Vroue in Suid-Afrika is definitief nie vry nie. Die meerderheid lewe....as effektiewe minderes onderworpe aan die outoriteit van ’n manlike familielid”.

Daar is baie navorsing wat aandui dat wantroue in vroue leierskap deur verskeie faktore veroorsaak word, onder andere kultuur en tradisie (Lumby 2003; 2010; Mestry & Schmidt, 2012). Lumby (2003) beweer ook dat gemeenskappe vroue wat as skoolleiers aangestel word, nie vertrou nie aangesien skoolbestuur ’n belangrike pos is wat slegs deur mans beklee kan word. Patterson et.al (2012:395) sien leierskap as een van die rolle wat tradisioneel as ’n manlike domein gesien word. Moroosi (2007:507) ondersteun Patterson et.al (2012:395) se mening en voer aan dat die gebrek aan aanvaarding van vroue as leiers aan die oorheersing van mans in magposisies binne die skoolstrukture toegeskryf kan word. Hierdie poste sluit in dié by distrikskantore en in beheerliggame, waar mans die toegang van vroue in bestuursposte beïnvloed.

In die landelike gebiede van Suid-Afrika word vroue sterk benadeel veral waar mans die bewakers van die kultuur is. Volgens die Bapedi-kultuur in Limpopo is vroue nie veronderstel om leiers te wees nie, vandaar die Noord-Sotho gesegde, soos in ’n vorige paragraaf genoem. Kanjere (2008:2) het in sy studie bevind dat vroue skoolhoofde dit moeilik vind om ’n betekenisvolle invloed ten opsigte van hulle kennis uit te oefen as gevolg van die vooroordele binne hulle gemeenskappe. Vroue word verder benadeel deurdat hulle hulle aan die gemeenskap moet bewys en dat hulle harder as hulle manlike eweknieë moet werk. In die meeste gevalle word dié vroue nie in hulle werksomgewing ondersteun nie. Moroosi (2010) noem dat sekere manlike onderwysers die gesag van vroulike skoolhoofde uitdaag en slegs luister na die manlike adjunkhoof en hierdie persoon as die gesagsfiguur erken.

Lumby en Azaola (2011) het in hulle studie met sewe vroulike skoolhoofde van klein skole in Noordwes en Gauteng bevind dat manlike onderwysers dit moeilik vind om vroulike gesag te aanvaar. Hulle voer ook aan dat mans in die swart kultuur glo dat 'n vrou se plek by die huis is (Lumby & Azaola, 2011). Hierdie vroue skoolhoofde het aangedui dat gemeenskappe glo dat vroue oorbeskermend en bekommerd is oor hulle gesinne en daarom die skool vroeg in die dag verlaat (Lumby & Azaola, 2011). Dit is die teenoorgestelde van manlike skoolhoofde wat blykbaar later by die skool werk en meer ure by die skool deurbring (Lumby & Azaola, 2011). My ervaring met vroue in leierskapposies bewys egter die teenoorgestelde. Juis omdat daar soveel druk is om hulle te bewys, werk vroue ná skoolure en offer hulle baie gesinstyd op ter wille van hulle skole. Myns insiens is dit 'n onjuiste en onregverdige stelling om te beweer dat mans langer ure as vroue werk. In 'n studie deur Smith (2011:526), is bevind dat vroue skoolhoofde hulle werkslading en gesinsverantwoordelikhede op verskeie wyses hanteer, maar sekere algemene strategieë het voorgekom:

- geen duidelike nie-werktyd wanneer hulle tuis is, is geïdentifiseer;
- werk ná skool-ure om ononderbroke werkstyd te verseker;
- noue samewerking met die senior bestuursspan eerder as om 'n een-vrouvertoning te lewer; en
- lang werksure gedurende die skoolkwartaal om sodoende gedurende die skoolvakansie te kan rus.

Sekere vroue skoolhoofde was teen dié stereotipe gekant en het aangevoer dat om om te gee, 'n positiewe aspek kan wees. Ek stem met hierdie stelling saam. Hierdie karaktertrek om om te kan gee, kan bydra tot 'n positiewe, warm en vriendelike werksomgewing. Om sensitief te wees teenoor ander se gevoelens kan tot beter werksverhoudinge lei.

Moreau (2007: 242) het in sy studie bevind dat die verskillende posisionerings van vroue en mans by die werk die gevolg is van die geslagsverdeling van arbeid tuis. Daar is bevind dat dit moeilik is om werk, gesin en gesinsverantwoordelikhede en 'n bestuurspos te balanseer. Moreau (2007:242) het verder bevind dat onderwysers in die studie gereeld verskeur was tussen hulle kinders se behoeftes en om reg te laat

geskied aan die posisie wat hulle by die skool beklee. Hierdie stelling word deur Moroosi (2007:514) versterk wanneer hy aanvoer dat vroue dit moeilik vind om gesinsverantwoordelikhede met werksverantwoordelikhede te balanseer en dat hulle dan hulle families verwaarloos. Beroepsonderbreking ná swangerskappe en/of die deeltydse terugkeer werk toe was ook bydraende faktore daartoe dat vroue nie bevorder is nie. Moreau (2013:242) noem dat om 'n gesin te hê, selde mans se beroepsvordering stuit, terwyl vroue dikwels 'n aantal jare neem op hulle loopbane weer op koers te kry. Moreau (2013:242) voer ook aan dat vroue dikwels 'n keuse moet maak tussen om 'n gesin te begin en om 'n beroep te kan beoefen, terwyl daar vanselfsprekend aanvaar word dat mans beide kan hê. Moreau (2013:243) wys daarop dat vroue se professionele en geografiese beweeglikheid van hulle maats afhanklik is. Daar is bevind dat vroue dikwels op onvanpaste tye in hulle beroepslewe uit hulle werk moet bedank en dan vir werk binne streng geografiese grense aansoek moet doen. Die besluit om hulle maat te volg, kan daaruit spruit dat die man as die broodwinner en die vrou as kinderversorger gesien word (Moreau, 2013:244).

Ten spyte van nasionale voornemens om ongelykhede uit te wis, voer Moroosi (2010) aan dat beroepe nog steeds deur geslag bepaal word. Moroosi (2010) sê verder dat vroue 'n konstante stryd teen maatskaplike en organisatoriese diskriminasie voer. Grant (2005) het byvoorbeeld bevind dat vroue in sekere gemeenskappe min of geen geloofwaardigheid het. Ook beweer Grant (2005) dat vroueleiers selde die ondersteuning van die gemeenskappe kry en vroue hulle voortdurend onder moeilike omstandighede in die patriargale gemeenskappe moet bewys. Vroue in dié posisies word ook aan 'n gebrek aan respek deur die breë gemeenskap en selfs deur vroulike kollegas en skoolhoofde onderwerp en hulle moet ekstra hard werk om die respek te verdien en as skoolhoofdedeur die skole en gemeenskappe aanvaar te word (Moroosi, 2010:556). Verskeie bronne dui daarop dat die wantroue in vroueleierskap deur verskeie faktore veroorsaak word, onder andere tradisie en kultuur. Moroosi (2010:554) het bevind dat die aanvaarbare manlike norm van skoolhoofskap meer algemeen in landelike as in stedelike gebiede is. Lumby (2003, 2010) en Mestry en Schmidt (2012) beweer dat gemeenskappe nie

vroue in skoolhoofposte vertrou nie, aangesien skoolbestuur 'n belangrike werk is wat ernstig opgeneem moet word wat hulle dink slegs deur mans gedoen kan word.

2.7 Samevatting

Hierdie hoofstuk het 'n oorsig verskaf oor die geskiedenis van die adjunkskoolhoof, die posbeskrywing van die adjunkhoof wêreldwyd en in Suid-Afrika en hoe weinig dit verander het ten spyte van onderwystransformasie. Die hoofstuk het ook 'n raamwerk van vroueleierskap en die struikelblokke waarmee vroue worstel om in bestuursposte te kom, gebied. Dit het verder insig verskaf oor die fokus op vroueleierskap, spesifiek dié van vroue skoolhoofde en ook duidelik die tekort aan literatuur oor adjunkhoofde en spesifiek oor vroue adjunkhoofde aangetoon.

HOOFSTUK 3

METODOLOGIE EN NAVORSINGSONTWERP

3.1 Inleiding

Die hoofstuk bied die navorsingsontwerp en metodologie wat ontwikkel is om die fenomeen van die studie te ontdek en te verstaan aan en bespreek dit. Die hoofstuk verskaf dus die raamwerk vir die studie. Verslag word gedoen oor die ontwerp, benadering en navorsingsmetodes vir die studie en die beleefde ervarings van vroue adjunkhoofde in die Overberg Onderwysdistrik soos verken word gerapporteer. 'n Gevallestudie benadering as 'n kwalitatiewe navorsingsmetode is gevolg om die hoofnavorsingsvraag en sub-vrae te beantwoord. In die hoofstuk word die soort data versamelingstegnieke wat gebruik is om inligting te bekom ook beskryf. Ten einde 'n gehaltestudie daar te stel, word die hoofstuk afgesluit met 'n bespreking oor geldigheid, betroubaarheid en etiese oorwegings.

3.2 Navorsingsontwerp

Mouton (2005:55) voer aan dat die navorsingsontwerp 'n plan of bloudruk is oor hoe die navorser van plan is om die navorsing uit te voer. White (2002:42) regverdig dit deur te verklaar die navorsingsontwerp is die “plan en struktuur van die ondersoek om bewyse in te win om sodoende die navorsingsvraag te beantwoord.” Die ontwerp beskryf die prosedure om die studie te lei, met inbegrip van die waar, deur wie en omstandighede waaronder die data verkry sal word. Met ander woorde, die navorsingsontwerp bepaal hoe die navorsing opgestel sal word: wat met die deelnemers sal gebeur en watter dataversamelingmetodes gebruik sal word. Yin (2011:75) definieer die navorsingsontwerp as “logiese bloudrukke”. Dit is hoe die navorsingsontwerp die navorsingsvraag toelig, hoe data versamel word en watter strategieë gebruik word om die data te analiseer. Henning (2004:20) beklemtoon die navorser se behoefte om soveel data moontlik in te samel om sodoende akkurate begrip en interpretasie te verseker. Die navorsingsontwerp tree dus op as gids oor watter pad vanaf die begin tot en met die einde van die navorsing gevolg moet word. In eenvoudige taal is die navorsingsontwerp dus eintlik die navorsingsbeplanning.

Navorsingsmetodologie word deur twee navorsingmetodes ondersteun, naamlik kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes. Kwantitatiewe navorsing word geassosieer met 'n deduktiewe benadering met die doel om voorspelbare hipoteses binne 'n maatskaplike realiteit te toets. Daarteenoor word kwalitatiewe navorsing geassosieer met 'n induktiewe benadering met die oog daarop om 'n gedetailleerde beskrywing van 'n maatskaplike realiteit te konstrueer (Wiersma & Jurs, 2009:14; Fouche & Delport, 2005:75). Kwalitatiewe navorsing is beskrywend van aard in kontras met die eksperimentele of korrelatiewe ontwerpe wat in kwantitatiewe navorsing gebruik word. Kwalitatiewe navorsing maak ook gebruik van ondersoekstrategieë soos narratiewe (vertellings), fenomenologieë, etnologieë, gegronde teoriestudies of gevallestudies (Bisit, 2010:17). In gevalle waar daar min bekend is oor 'n onderwerp is dit dikwels beter om van kwalitatiewe metodes (onderhoudsvoering, fokusgroepe, ens.) gebruik te maak. Patton en Cochran (2002:2) voer ook aan dat kwalitatiewe metodes oor die algemeen gebruik word om mense se ervarings, belewenisse en houdings te verstaan en te interpreteer. Hierdie metodes het ten doel om vrae oor die 'wat', 'hoe' en 'hoekom' van 'n fenomeen te beantwoord. Volgens Bogdan en Biklen (2007:5-7) word kwalitatiewe navorsing deur die naturalistiese aard daarvan gekenmerk. Hulle noem verder dat dit beskrywend van aard is en eerder op die proses as die produk fokus.

Babbie (1999:270) identifiseer die onderstaande sleutelaspekte in kwalitatiewe navorsing:

- navorsing vind in 'n natuurlike omgewing plaas;
- die fokus is op die proses eerder op die uitkoms;
- Die primêre doel is 'n deeglike begrip van die akteurs en gebeure;
- die kwalitatiewe navorser word as die belangrikste instrument gesien; en
- die akteur se perspektief word beklemtoon.

Vir die doel van hierdie studie is 'n kwalitatiewe navorsingsmetode met die fokus op die beleefde ervarings van vroue-adjunkhoofde gebruik. Hulle persoonlike stories is dus in persoonlike ongestruktureerde onderhoudsessies wat deur myself gelei is, vertel. Dit het ook aan my die geleentheid gebied om eerstehands die beleefde ervarings van die deelnemers in hulle natuurlike omgewing – die skool te ervaar.

3.2.1 Navorsingsparadigma

Volgens Denscombe (2007:76) kan 'n fenomenologiese navorsingsbenadering vir navorsers nuttig wees veral in areas soos onderwys en gesondheidsorg. Alhoewel nuut tot die veld van onderwys, het die gebruik van fenomenologiese benadering sedert die 1980's meer algemeen geword (Akerlind, 2005 & Lichtman, 2006). Creswell (1998:51) voer aan dat 'n fenomenologiese studie die beleefde ervarings met betrekking tot 'n begrip of fenomeen wat deur sekere individue ervaar word, beskryf. Creswell, (1998:54) voer verder aan dat die navorser of onderzoeker moet vra wat die betekenis van die ervarings vir die individue ondersoek en die individu moet uitlok om hulle daaglikse ervarings te beskryf. Fenomenologie ondersoek die beleefde ervarings van diene wat 'n sekere fenomeen ervaar en poog om die essensie van die fenomeen saam te vat. Die term "beleefde ervarings" dui op 'n beskrywing van die spesifieke ervarings of gebeure waarop die navorser wil fokus. Die deelnemers in die studie is dus direk by die ervaring betrokke (Lichtman, 2006). Die deelnemers in hierdie studie was direk by die ervaring betrokke en is almal adjunkhoofde by hulle onderskeie skole. Hierdie ervarings is grondig ondersoek om die essensie van hulle beleefde ervarings te ontgin.

'n Fenomenologiese studie poog om die betekenis van die individu se beleefde ervarings te verstaan en te interpreteer. Daar kan dus gesê word dat die doel van fenomenologie is om te begryp hoe die mens die wêreld verstaan (Wilson, 1993:236). De Vos (2002:65) dui aan dat die fenomenologie 'n studie is wat probeer om mense se persepsies, perspektiewe en begrip van 'n spesifieke situasie te verstaan. (Finlay, 2002:8) meen dat navorsing fenomenologies beskou word wanneer dit die ryk beskrywing van 'n lewenswêreld en beleefde ervarings weergee.

Volgens Lichtman (2006), word daar tydens fenomenologiese navorsing na 'n dieper vlak van begrip beweeg. Akerlind (2005) ondersteun hierdie siening en voer aan dat die navorser gedurende die navorsingsfase variasies van menslike betekenis, begrip en opvattinge beskryf en identifiseer. Akerlind (2005) voer verder aan dat die essensie van die beleefde ervaring die verhouding tussen die persoon wat die ervaring beleef en die fenomeen wat ervaar word, verteenwoordig. Dit lei tot die

slotsom dat elke deelnemer se ervaring in verhouding is met die fenomeen wat hulle ervaar.

Fenomenologie is in die 20ste eeu deur die Duitse filosoof, Edmund Husserl ontwikkel en is gewortel in die oortuiging dat kennis gebaseer is op intuïsie en dat essensie empiriese kennis voorafgaan (Moustakas, 1994:26). Volgens Moustakas (1994:26) is daar verskillende kategorieë wat gebruik word om die fenomenologiese benadering te beskryf.

- Eerstens is fenomenologie die studie van 'n lewenswêreld – die wêreld soos ons dit onmiddellik ervaar. Die doel hiervan is om 'n dieper begrip van ons daaglikse lewe te verkry. In plaas daarvan dat dit ons die “moontlikheid van effektiewe teorie” gee, met ander woorde wat kan verduidelik of die wêreld kan beheer, verskaf fenomenologie die opsie van geloofwaardige insigte wat ons met die geloofwaardige insigte wat ons met die wêreld in kontak bring (Van Manen, 1997:9).
- Tweedens is fenomenologie die verduideliking van 'n fenomeen “as they present themselves to consciousness. That is by virtue of being conscious that we are already related to the world; whatever falls outside of consciousness falls outside the bounds of our possible lived experiences” (Van Manen, 1997:9).
- Derdens is fenomenologie die studie van essensies “It asks for the very nature of a phenomenon, for that which makes what it is and without which could not be what it is” (Van Manen, 1997:10).

Moustakas (1994:13) beskryf die sentrale beginsels van fenomenologiese beginsels as:

“to determine what an experience means for the persons who have had the experience and are able to provide a comprehensive description of it. From the individual descriptions, general or universal meanings are derived, in other words, the essence of structures of the experience”.

Gebaseer op Husserl se fenomenologie, definieer Moustakas (1994:100), essensie as “that which is common or universal, the condition or quality without which a thing would not be what it is”. Fenomenologie is die universele poging ‘to uncover and

describe the structures, the internal meaning of structures of the lived experiences' (Van Manen, 1997:10). Dit is die beskrywing van die "experiential meanings" we live as we experience them. This attempts to describe and interpret these meanings to a degree of depth and richness". Dit verskil van ander dissiplines aangesien "it attempts to explicate the meanings as we live them in our everyday existence, our lifeworld" (Van Manen, 1997:11). Moustakas (1994:48), definieer lewenswêreld as die manier of wyse waarop 'n persoon lewe, skep en aansluiting vind by die wêreld.

3.3 Gevallestudie

In hierdie navorsing is 'n gevallestudie benadering gebruik om die navorsingsprobleem grondig te ondersoek. Aangesien die navorsing daarop gemik was om die beleefde ervaringe van die deelnemers te ondersoek, was die gevallestudie as 'n kwalitatiewe navorsingsmetode die geskikste om die navorsingsprobleem te bestudeer. Die gevallestudie benadering is ook gebruik omdat dit die werklike omstandighede en lewensiklusse van mense ondersoek en dit het my toegelaat om die werklike lewensgebeurtenisse van mense te behou. Die gevallestudie word veral gebruik om antwoorde te verskaf op vrae soos "hoe" en "waarom" en kan in dié rol gebruik word vir ondersoekende, beskrywende of verduidelikende navorsing. Volgens Yin (1994:9) word 'n hoekom of waarom vraag oor 'n kontemporêre stel gebeure gevra waaroor die navorser min of geen beheer het.

3.3.1 Wat is 'n gevallestudie?

Gilham (2002:1) sê:

"a case may be "a unit of human activity embedded in the real world; which can only be studied or understood in a context; which exists in the here and now; that emerges in with its context so that precise boundaries are difficult to draw".

Voorts definieer Yin (2009:18) 'n gevallestudie as 'n empiriese ondersoek oor 'n kontemporêre fenomeen (bv. 'n geval) in die werklike wêreld veral waar die grense tussen die fenomeen en die agtergrond nie duidelik sigbaar is nie.

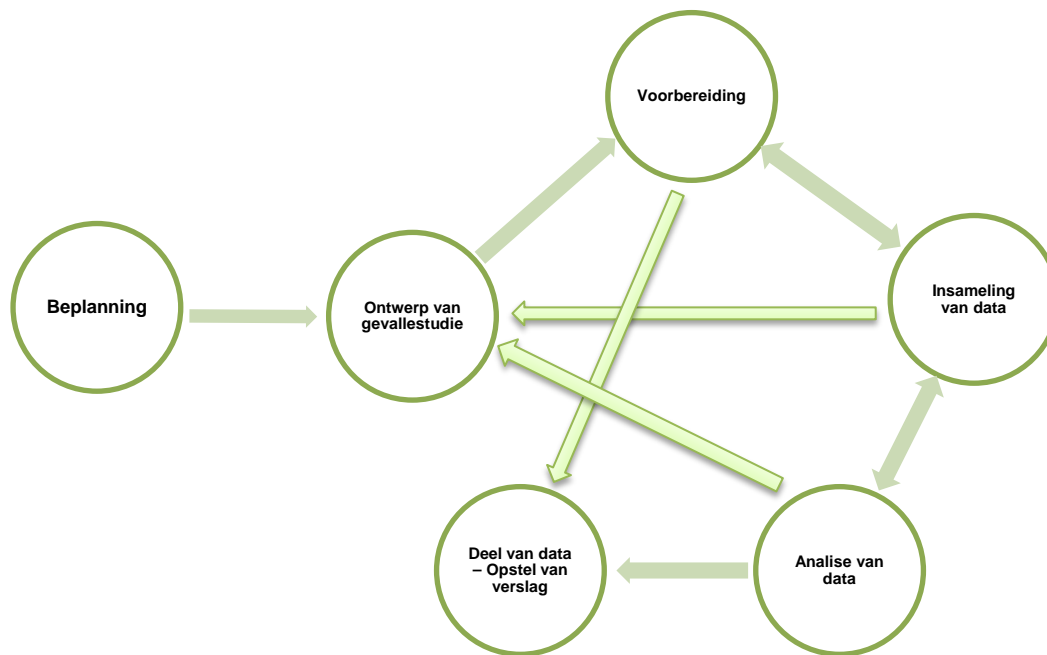
Volgens Welman en Kruger (2002:190) word 'n beperkte aantal eenhede in 'n gevallestudie grondig bestudeer, in baie gevalle slegs een eenheid, bv. 'n gesin, klas,

vroue-onderwysers, of 'n inrigting soos 'n skool. In ooreenstemming hiermee voer Newby (2010:51) aan dat 'n gevallestudie 'n gedetailleerde analise is van 'n individuele gebeurtenis wat gekies word omdat dit óf tipies óf ongewoon is, of omdat daar 'n probleem is of omdat iets goed gewerk het. Newby (2010: 53) gaan verder en dui aan dat 'n gevallestudie verskeidenheid metodes, dokumentere bronne, statistiek, eksterne verslae en evaluerings kan gebruik sowel as data wat deur onderhoude, vraelyste en waarnemings versamel is. Marshall en Rosman (2011) voer aan dat gevallestudies verskillende dataversamelingmetodes gebruik om menslike gedrag te verduidelik wat dus Newby (2010:53) se stelling rakende die verskillende dataversamelingmetodes ondersteun.

Yin (2011) voer aan dat gevallestudies gebruik word om 'n dieper begrip van 'n fenomeen te ontwikkel en ook om nuwe inligting ten opsigte van 'n situasie of teorie te verskaf deur van 'n kleiner aantal steekproewe wat die werklike wêreld verteenwoordig, gebruik te maak. Hierdie soort navorsing poog om aan die voorgenome gehoor te verduidelik, te beskryf, te illustreer en hulle in te lig deur die voorsiening van 'n grondige ondersoek na 'n maatskaplike fenomeen (Yin, 2009). In ooreenstemming met Yin (2009; 2011), is Welman en Kruger (2002:190) en Newby (2010:51) se stellings oor die gevallestudiebenadering gedurende dié navorsing gebruik om lig te werp op die beleefde ervaringe van vroue-adjunkhoofde.

Mouton (2006:149; 2012:149) beskryf gevallestudies as kwalitatief van aard en merk op dat dit ten doel het om 'n diepgaande beskrywing van 'n klein aantal (minder as 50) gevalle te gee. In hierdie navorsing was dit gepas aangesien daar gebruik gemaak is van grondige onderhoude met vier vroue-adjunkhoofde. Yin (2009) beskou 'n gevallestudie as 'n liniêre, maar interaktiewe proses soos in die onderstaande diagram beskryf.

Figuur 3.1: Grafiese voorstelling van 'n gevallestudie navorsing



Bron: Yin (2009:1)

3.3.2 Voordele van 'n gevallestudie

Blaxter, Hughes en Tight (2001, aangehaal in Simelane, 2004:31) gee die onderstaande voordele van gevallestudies:

- data van gevallestudies word uit mense se ervaringe en gewoontes verkry;
- gevallestudies laat veralgemening van 'n spesifieke voorbeeld of geval of 'n algemene kwessie toe;
- gevallestudies laat die navorser toe om die kompleksiteit van die maatskaplike lewe te toon. Goeie gevallestudies bou hierop om alternatiewe betekenis en interpretasies te ontdek;
- gevallestudies verskaf databronne vir verdere analise en kan dus vir verdere navorsing gebruik word;
- gevallestudies bou op werklike gebruike en ervaringe en kan dus daarom met optrede verbind word. Insig wat hieruit verkry word, dra daartoe by om gebruike te verander. Gevallestudies kan dus inderdaad 'n onderafdeling van 'n navorsingsprojek met betrekking tot allesomvattende optrede wees;
- aangesien die data wat uit gevallestudies verkry word nou verband hou met mense se ervaringe, kan dit meer oordedend en meer toeganklik wees.

In teenstelling hiermee voer Yin (1989:21, aangehaal in Phendla, 1995:35) die onderstaande nadele van gevallestudies aan:

- by gevallestudies is daar 'n gebrek aan strengheid of nougesetheid. Dit kan slordig wees en dubbelsinnige bewyse of bevooroordeelde sieninge toelaat wat die rigting van bevindinge en die slotsom kan beïnvloed;
- gevallestudies laat min ruimte toe vir wetenskaplike veralgemening, bv. van 'n enkele geval tot 'n groter populasie, maar kan tot teoretiese voorstelle veralgemeen word;
- dit is tydrowend en het ontsaglike dokumentasie tot gevolg;
- dit is moeilik om goeie gevallestudies uit te voer. Vaardighede om goeie gevallestudies uit te voer, is nog nie gedefinieer nie.

Volgens Denscombe (1998:40), het gevallestudies die onderstaande nadele:

- kritiek teen hierdie benadering is dikwels gekritiseer dat dit 'n gebrek aan nougesetheid het wat juis 'n kenmerk van maatskaplike navorsing is;
- tegnies kan die grense van gevallestudies moeilik gedefinieer word. Dit is dus moeilik om te besluit watter inligting ingesluit en watter inligting uitgesluit moet word;
- toegang tot gevallestudies kan 'n veeleisende aspek van die navorsingsproses wees. Navorsing kan misluk as toestemming onttrek of geweier word;
- dit is moeilik vir navorsers om hulle doelwit tydens ondersoek situasies te bereik, sonder dat hulle teenwoordigheid 'n invloed het.

Volgens Yin (2011), word gevallestudies soms gekritiseer aangesien die navorser beide dataversameling en kodering doen. Om hierdie beperking te oorkom, erken ek dat my eie ervaring en agtergrond 'n unieke perspektief aan die studie gee en dat dit tot moontlike bevooroordeeldheid tydens die navorsing kon lei.

Voor ek besluit het om die gevallestudie as 'n navorsingsmetode te gebruik, het ek eerstens die navorsingsvrae geïdentifiseer en geformuleer. Daarna het ek na verskillende ander navorsingsmetodes gekyk en dit vergelyk met die gevallestudie as 'n navorsingsmetode wat ek kon gebruik. Tydens die beplanningstadium was dit vir my belangrik om te begryp watter sterkpunte en ook beperkinge 'n gevallestudie

inhou. In die ontwerp van die gevallestudie het ek na onderliggende teorieë, stellings en kwessies vir die verwagte ondersoek gekyk. Alles inaggenome het ek verkies om 'n enkelgeval-gevallestudie as ontwerp te gebruik.

My besluit om die gevallestudie as 'n navorsingsbenadering te kies, is versterk deur die onderstaande redes:

- dit ondersoek 'n hedendaagse fenomeen grondig en in die werklike, beleefde wêreld;
- dit beskryf 'n spesifieke situasie;
- dit beskryf 'n spesifieke fenomeen, in dié geval die beleefde ervaringe van vroue-adjunkhoofde in 'n spesifieke gebied;
- dit is kontemporêr en is van toepassing op die werklike lewe en 'n menslike situasie;
- dit is ook direk verwant aan daaglikse ervaringe en komplekse ware lewensituasies.

3.4 Dataversameling

Dataversameling verwys na sistematiese versameling van inligting deur 'n verskeidenheid van tegnieke. Dataversameling is die grondslag van enige navorsing. Volgens Yin (2011:129) is onderhoude en observasies van deelnemers, veld-gebaseerde aktiwiteite wat as 'nwyse van dataversameling by kwalitatiewe navorsing funksioneer.

3.4.1 Onderhoude

'n Verskeidenheid onderhoude kan as navorsingsinstrumente gebruik word. Die drie hoofsoorte onderhoude wat hoofsaaklik deur navorsers gebruik word, is gestruktureerde, semi-gestruktureerde en ongestruktureerde onderhoude. Lincoln en Guba (1985:269) tref 'n interessante onderskeid tussen gestruktureerde en ongestruktureerde onderhoude. Hulle waarneming is dat gestruktureerde onderhoude bruikbaar is wanneer navorsers bewus is van wat hulle nie weet nie en dus vrae stel om die nodige inligting te bekom. Aan die ander kant is

ongestruktureerde onderhoude bruikbaar wanneer navorsers onbewus is van wat hulle nie weet nie en dus op die deelnemers moet vertrou om hulle in te lig.

Marshall en Rosman (2011:148) se mening oor onderhoudsvoering is dat die primêre voordeel daarvan is dat dit eksplisiet op die navorser se persoonlike ervaring tesame met dié van die deelnemers fokus. Hierdie inligting het my laat besluit om ongestruktureerde onderhoude as dataversamelingstegniek te gebruik. In sy beskrywing van onderhoudsvoering voer Patton (2002:104) aan:

“how they perceive it, describe it, feel about it, judge it, remember it, make sense of it, and talk about it with others. To gather such data, one must undertake in-depth interviews with people who have directly experience the phenomenon of interests; that is, they have lived the experience”.

In my studie is ongestruktureerde onderhoude en veldnotas as dataversamelingsinstrumente gebruik. Onderhoude is opgeneem, getranskribeer en geanaliseer om die temas wat voorgekom het, te bepaal en uiteindelik die vroue se ervarings beskryf het (Moustakas, 1994).

3.4.2 Ongestruktureerde onderhoude

Ek het in hierdie studie van kwalitatiewe onderhoude gebruik gemaak aangesien hierdie soort dataversameling daarop gemik is om die beleefde ervarings van die respondente saam te vat. Volgens Babbie en Mouton (2002:289) behels 'n kwalitatiewe onderhoud interaksie tussen die onderhoudsvoerder en die respondent waar die onderhoud 'n algemene plan is van ondersoek, maar nie 'n spesifieke stel van vrae is nie en wat in spesifieke woorde en in 'n spesifieke orde gevra moet word. Inderwaarheid is 'n onderhoud 'n gesprek waar die onderhoudsvoerder 'n algemene rigting vir die gesprek bepaal en spesifieke onderwerpe wat deur die deelnemers geopper word, ondersoek. Die ideaal is dat die respondent die meeste praatwerk moet doen aangesien bruikbare inligting weergegee word. Volgens Cohen et al. (2007) is een van die voordele van ongestruktureerde onderhoude die vermoë om uitklaring te kry oor aangeleenthede wat waargeneem word.

De Vos (2002:298) voer aan dat die grondslag van ongestruktureerde onderhoude geleë is in die belangstelling van ander mense se ervarings en wat hulle met hierdie

ervaring doen. Een voordeel van onderhoudsvoering is volgens Best en Kahn (2003:232) dat die onderhoudsvoerder rapport opbou of vestig, 'n vriendelike en veilige verhouding met die respondent vorm en sekere soort vertroulike inligting weergegee word wat andersins nie deur die persoon op skrif gestel sou word nie. Die onderhoudsvoerder kan ook gedurende die onderhoud die deelnemer se ervaring van sy/haar wêreld stimuleer en so nuwe inligting bekom wat nie aanvanklik geantisipeer was nie. Tuckman (1972, aangehaal in White 2002:75) meen:

“an interview “provides access to what is inside a person’s head, makes it possible to measure what a person knows, i.e. his/her knowledge or information, what a person likes or dislikes, i.e. his/her values and preferences, and what a person thinks, that is his/her attitudes and beliefs”. Ongestruktureerde onderhoude is 'n oop bespreking waar 'n omvangryke saak of vraag deur die navorser te berde gebring word, en wat baie insette toelaat van diegene met wie die onderhoud gevoer word (Opvoedkundige Navorsingstudiegids, 2013:5).

Op grond van die onderstaande redes het ek ongestruktureerde onderhoude as data versamelingsmetode gebruik.

- dit fokus op die navorser se persoonlike ervaring met die deelnemer;
- dit is 'n persoonlike gesprek;
- die deelnemer bepaal die belangrikste kwessies wat gedek moet word;
- die deelnemer bepaal die agenda;
- onlangse inligting word van die deelnemer verkry; en
- kwessies word grondig bespreek en dit lei tot ryk, toegeligte data.

Tydens die onderhoud moes ek seker maak dat ek nie as gevolg van my ervaring bevooroordeel is nie. Ook moes ek verseker dat die deelnemers op die navorsingsvrae fokus en nie skielik 'n ander koers inslaan nie. In hierdie opsig moes ek sensitief wees aangesien dit dalk hulle manier van praat is – voordat hulle weer tot die onderwerp terugkeer. Ook moes ek verseker dat dit nie 'n “afpak sessie” word nie, maar terselfdertyd moes ek ook met 'n simpatieke oor luister. Ek moes ook tydens die onderhoud vertroulike inligting onderskei en tydens en ná die onderhoud met die deelnemers uitklaar of die inligting gebruik mag word.

Voor die onderhoudsproses het ek seker gemaak dat die taalvlak van die vrae geskik is en dat dit vir die respondente betekenisvol sou wees. Gedurende die onderhoudsproses met die respondente het ek van die onderstaande seker gemaak:

- privaatheid van die respondente
- minimale geraasvlak (onderhoude het na skool-ure plaasgevind)
- gemaklike en warm atmosfeer; en
- dat die respondente die navorsingsonderwerp, die doel van die studie, hulle rol in die studie en die duur van die studie asook die belangrikheid van hulle inligting vir die studie begryp.

Die onderhoud het almal ongeveer een uur en dertig minute geduur.

3.4.3 Veldnotas

Veldnotas is gemaak om my ervarings, dit wat ek geleer het deur my interaksie met die deelnemers asook my waarneming neer te pen. Verder het die veldnotas ook die fisiese gebare, lyftaal, gesigsuitdrukkinge, die subjektiewe response en ander detail ingesluit om die storie of vertelling van die deelnemers te voltooi. Die veldnotas is tydens die onderhoud gemaak om sodoende 'n ware weergawe van die inligting te gee. Kort, kriptiese notas is gemaak en is ná die onderhoud in 'n beskrywende narratief omskryf. Ek het gepoog om soveel moontlike detail in te sluit. Die geskrewe notas is daarna op die rekenaar getik en op 'n geheuestokkie gestoor. Die sigkopie en die verbale onderhoud is met die deelnemers gedeel sodat hulle hulle van die inhoud en of die korrekheid daarvan kon vergewis. Die sigkopie asook die geheuestokkie is daarna in 'n kluis gebêre. Die veldnotas sou ook as ondersteuning dien as die bandopnemer nie sou werk nie.

3.5 Steekproewe

As gevolg van tyd, toegang en uitgawes kan navorsers nie die volle populasie van 'n groep wat hulle bestudeer gebruik nie Basit, (2010). Daar kan dus slegs 'n subgroep van die populasie gebruik word. Hierdie subgroep word 'n steekproef genoem (Basit, 2010:49). "...questions of sampling arises directly out of the issue of defining the population on which the research will focus and researchers must take sampling decisions early in the overall planning of a piece of research (Cohen, 2007). Gorard (2003:57) voer aan dat die hoofrede vir die gebruik van steekproewe is om geld en

tyd vir die navorser te bespaar. Steekproewe is dus 'n kortpad wat lei tot resultate wat net so akkuraat kan wees as 'n volle sensus van die bevolking wat bestudeer word maar teen 'n fraksie van die koste. 'n Tweede rede vir die gebruik van steekproewe is dat die meeste metodes van data-analise eksplisiet op teorie gebaseer word.

Vir hierdie navorsing is doelbewuste steekproewe getrek aangesien ek mense en gebeure relevant tot die navorsing haarfyn moes kon aanwys. Dit is in ooreenstemming met Yin (2011:88) se siening dat spesifieke deelnemers by doelbewuste steekproewe geteiken word aangesien hulle die relevantste en mees voldoende data oor die onderwerp kan voorsien. Om dié rede moes die deelnemers en hulle ervaringe aan my bekend wees. Dit het my in staat gestel om die deelnemers te kies wat betekenisvolle data tot die navorsing sou bydra.

Die besluit om die steekproef in die Overberg Onderwysdistrik te trek, is eerstens op grond van my eie ervaring as 'n adjunkhoof in die distrik asook my werkservaring met vroue in dié posisie by skole in die distrik. Babbie (1999:174) voer aan "sometimes it is appropriate to select your sample on the basis of your knowledge of the population, its elements, and the nature of your research aim: in short, based on your judgement and the purpose of the research." Tweedens was daar ten tye van hierdie navorsing in 2016 slegs 13 (29, 5%) vroue-adjunkhoofde by skole in die Overberg.

'n Steekproef van vier vroue-adjunkhoofde in die Overberg Onderwysdistrik is getrek. Drie vroue het adjunkhoofposte by sekondêre skole beklee en een was by 'n primêre skool. Die vier vroue se ouderdomme het gewissel van veertig tot vyftig jaar. Die vroue se ervaring in dié poste het van ses maande tot 10 jaar gewissel. Al vier vroue was voor hulle poste in departementshoofposte by dieselfde skole. Slegs een van die vier vroue was een van twee adjunkhoofde by 'n sekondêre skool terwyl 'n ander een van twee adjunkhoofde by 'n primêre skool was. By beide skole was die ander adjunkhoof 'n man. Twee van die vier vroue het as adjunkhoof waargeneem voor hulle permanente aanstellings.

Die steekproewe is deur myself getrek. Toestemming om die studie in die skole te doen is vooraf van die WKOD verkry. Aanvanklik was daar net gesprekvoering met

die vier vroue-adjunkhoofde om te toets of hulle in so 'n studie sou belangstel. Dit is met e-posse opgevolg waarin die doel van die studie verduidelik is en aan hulle gevra is of hulle hulle ervaring met my sou wou deel. Die vroue is ingelig dat hulle name asook dié van hulle skole nie in die studie genoem sou word nie. 'n Persoonlike gesprek waarin die doel van die studie verduidelik is asook om hulle toestemming te verkry, is ook met die vier prinsipale gevoer. Dit is met e-posse opgevolg waarna die amptelike toestemmingsbrief van die skoolhoof ontvang is. Onderhoude met die vier adjunk-hoofde is daarna geskeduleer.

3.6 Geldigheid

Die begrip 'geldigheid' word gebruik om aan te dui of die navorsing die fenomeen onder bespreking akkuraat soos dit veronderstel is om beskryf te word. Die navorsingsontwerp, metodologie en samevatting van die navorsing moet tot die geldigheid van die proses bydra (Briggs & Coleman, 2007: 97).

Vir my as navorser was dit belangrik dat die navorsing so akkuraat moontlik moet wees. Dit was ook belangrik om nie net 'n geldige en akkurate beskrywing van die gebeure en optrede van die deelnemers te gee nie, maar ook wat hierdie navorsing vir die deelnemers sou beteken.

"Validity tells us whether an item measures or describes what it is supposed to measure or describe. If an item is unreliable, then it must also lack validity, but a reliable item is not necessarily also valid. It could produce the same or similar responses on all occasions, but not be measuring what it is supposed to measure (Bell, 1999:104).

Geldigheid, soos betroubaarheid is begrippe wat primêr met positivistiese navorsing geassosieer word en word deur diegene wat kwalitatiewe of interpretatistiese benaderings verkies, bevraagteken. Volgens Denzin en Lincoln (1998) word die sentrale belangrikheid van geldigheid binne die positivistiese paradigma beklemtoon en dié twee navorsers voer verder aan dat geldigheid onvanpas is vir ander paradigmas. In teenstelling hiermee sê Kincheloe en McLaren (1998:287):

"Some analysts argue that validity may be an appropriate term in a critical research context, as it simply refers a concern for acceptance within a positivist concept of research rigour.... Trustworthiness... is a more appropriate word to use in the context of critical research".

McMillan en Schumacher (2010:330) definieer geldigheid as: “Multi-method strategies permit triangulation of data across inquiry techniques.” McMillan en Schumacher (2010: 330) voer aan geldigheid in kwalitatiewe navorsing “refers to the degree of congruence between the explanation of phenomena and the realities of the world”.

Wiersma (1991:4) onderskei tussen twee begrippe, naamlik interne en eksterne geldigheid. Interne geldigheid verwys na die mate waartoe die resultate akkuraat geïnterpreteer word, en eksterne geldigheid na die mate waartoe die resultate tot populasies veralgemeen kan word.

Volgens White (2002:9) beteken geldigheid dat die navorser se samevatting of slotsom akkuraat en korrek is en dat dit met die werklikheid koreleer. Ongeag watter vorm die navorsing aanneem of watter rigting dit neem, die navorser wil hê dat die navorsing geldig moet wees. Volgens White (2002:19-20), gebruik kwalitatiewe navorsing verskillende aannames, ontwerpe en metodes om kennis te ontwikkel.

Om die geldigheid van hierdie navorsing te verseker is die gepaste data versameling en analisetegnieke gebruik. Dieselfde vrae is aan al die deelnemers gevra, dieselfde standaard van vraagstelling is deurgaans gehandhaaf en die akkuraatheid van die inligting is verseker deur die konsep verslag aan die deelnemers voor te lê, voordat die finale verslag opgeteken is. Die notas wat tydens die onderhoude geneem is en die onderhoude is met mekaar vergelyk, en die bevindinge moes verseker dat die betekenis en interpretasie van die gebeurtenisse en ervarings deeglik en geldig was, met ander woorde die slotsom van die studie moes waar en korrek wees en dat met die werklikheid koreleer. Geldigheid het dus vir my beteken dus dat ek en die deelnemers dieselfde opvatting van die verskillende begrippe en interpretasies gehad het. Die navorsing was dus onderworpe aan interne en eksterne geldigheid.

3.7 Betroubaarheid

Hammersley (1987:73) voer aan dat daar nie 'n aanvaarbare definisie van betroubaarheid en geldigheid bestaan nie: “One finds not a clear set of definitions but a confusing diversity of ideas. There are substantial divergences among different authors' definitions”. Ten spyte van hierdie mening is daar wye ondersteuning vir die

siening dat betroubaarheid verwys na die moontlikheid dat indien 'n navorsingsprosedure of metode herhaal word dit soortgelyke of identiese uitslae sal oplewer.

Volgens Yin (1994:144) toon betroubaarheid dat die werksaamhede van die studie – soos dataversamelingsprosedures – herhaal kan word met dieselfde resultate. Scott en Morrison (2006:208) ondersteun Yin se siening en sê:

“ a measure is reliable if it provides the same results on two or more occasions, when the assumption is made that the object being measured has not changed.... if a measure, or indeed as series of measures when repeated give the same result, it is possible to say that it has high reliability.”

Yin (1994:146) se toepassing van betroubaarheid tot gevallestudies is soos volg:

“The same object is to be sure that, if a later investigator followed exactly the same procedures as described by an earlier investigator and conducted the same case study all over again, the later investigator should arrive at the same findings and conclusions. The goal of reliability is to minimise the errors and biases in the earlier case. The general way of approaching the reliability problem is to conduct research as if someone were always looking over your shoulder.”

In hierdie studie is betroubaarheid bereik deur die keurige seleksie van deelnemers vir die navorsing met spesifieke fokus op vroue-adjunkhoofde in die Overberg distrik. Die doel van die studie was om die beleefde ervarings van hierdie deelnemers te dokumenteer om sodoende outentieke inligting te bekom wat noukeurig geanaliseer kon word om geldigheid te verseker.

3.8 Etiese Oorwegings

Etiese oorwegings moet by enige navorsingstudie 'n fundamentele deel van die navorsingsproses uitmaak. Die etiek van navorsing het te make met wat reg is en wat verkeerd is (Mouton, 2005: 238). Aangesien wetenskaplike navorsing 'n vorm van menslike gedrag is, moet hierdie gedrag voldoen aan algemene aanvaarbare normas en waardes. Mouton (2005: 240) doen aan die hand dat navorsers beginsels soos akademiese integriteit, eerlikheid en respek vir ander mense in die uitvoering van hulle navorsing sal uitoefen. Etiek vereis ingeligte toestemming, anonimiteit,

privaatheid en vertroulikheid. Vir die doel van die navorsing is toestemmingsbriewe aan die respondente gerig om hulle toestemming tot deelname aan hierdie studie te verkry. Die identiteit van die deelnemers sou om vertroulikheidsredes nie bekend gemaak word nie en die respondente kon te eniger tyd aan die studie onttrek. Die name van die skole asook dié van die deelnemers sal nie genoem word nie. Die vier deelnemers sal as adjunkhoofde A, B, C en D bekend staan. Skriftelike toestemming is van die WKOD verkry word om die studie by die gekose skole te doen. Aansoek om etiese klaring is ook by die Etiese Komitee van die Universiteit van Stellenbosch gedoen.

Vir kwalitatiewe navorsing is dit uiters belangrik dat die navorser perspektiewe en gedagtes van respondente waarheidsgetrou vaslê (Warren, 2002:83). Bandopnemers en veldnotasie is hiervoor gebruik. Ná die onderhoude het ek 'n databasis opgestel van die data wat ingesamel is. Die bandopnames van die onderhoude is elektronies op 'n rekenaar gestoor. Die transkripsies van die onderhoude het ook deel van die databasis uitgemaak. Hierdie inligting is uiters vertroulik en slegs ek het die wagwoord om toegang tot die inligting te verkry.

3.9 Samevatting

Hierdie hoofstuk het die uitvoering van die navorsing beskryf. In hierdie hoofstuk het ek na die kwalitatiewe interpretatiewe benadering as navorsingsmetodologie vir die studie gekyk. Die gevallestudie as navorsingsbenadering is gebruik om die kwalitatiewe navorsingsondersoek uit te voer. Ongestruktureerde onderhoude is met die deelnemers gevoer om sodoende aan hulle 'n stem te gee aangesien daar tans nie 'n platform daarvoor bestaan nie. Die steekproewe, geldigheid, betroubaarheid en etiese oorwegings is ook in die hoofstuk bespreek.

In die volgende hoofstuk word die bevindinge na aanleiding van die vier vroulike adjunkhoofde se vertellings geanaliseer.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSBEVINDINGE

4.1. Inleiding

In hoofstuk drie is die navorsingsontwerp en die metodologie beskryf wat gebruik sou word om die studie uit te voer. In dié hoofstuk is die kwalitatiewe navorsingsmetode wat gebruik is om data in te win om die navorsingsvraag te ondersoek, ook bespreek. In hoofstuk vier word die data in temas bespreek.

Die studie is onderneem om die hoofnavorsingsvraag te beantwoord, naamlik: *Wat is die beleefde ervaringe van vroue-adjunkhoofde by skole in die Overberg Onderwysdistrik*. Data is deur ongestruktureerde onderhoude met die vier vroue verkry. Hierdie vroue se stories was instrumente wat in hierdie navorsingsverslag gebruik word om die lesers by die fenomeen betrokke te kry. Die perspektiewe van die vier vroue word deur hulle eie stemme uitgebeeld en daarom het ek alles in my vermoë gedoen om hulle, waar moontlik direk aan te haal.

Die grondige beskrywings van die vroue se ervaringe het aan die sub-vrae aandag geskenk:

- Wat is die rol van die adjunkhoof in die algehele leierskap en bestuur van die skool?
- Wat is die leierskapervaringe van vroue-adjunkhoofde met betrekking tot geslag by hulle skole?
- Hoe ervaar vroue-adjunkhoofde die skoolhoof en skoolbestuurspanne in die skool?
- Watter ondersteuning word deur die departement, distrikte en skole aan die vroue gebied?
- Is daar enige faktore wat bydra tot die moontlike ontmagtiging van vroue in adjunkhoofposte?
- Watter soort ondersteuning benodig adjunkhoofde?

Skuilname word gebruik om die vroue te beskerm en daar word na adjunkhoofde verwys as adjunkhoof A, B, C en D. Die eerste gedeelte van die hoofstuk behels 'n aanbieding oor die agtergrond van die vier vroue se loopbane. Die tweede gedeelte

bied 'n oorsig oor elk van die vier skole waar die vroue die adjunkhoofposte bekleed. Die derde gedeelte bied terugvoer oor die adjunkhoofde se antwoorde op die onderhoudsvrae. Die onderhoudsvrae is deur die hoofnavorsingsvraag en die subnavorsingsvrae gelei. Die onderstaande temas het uit die onderhoude van die vier vroue na vore gekom, naamlik:

- Ervaring as adjunkhoof in die leierskap en bestuur van die skool
- Leierskapervaring met betrekking tot geslag
- Ervaring met die skoolhoof en skoolbestuurspan
- Gesin- en werkslewe
- Leierskapstyl
- Ondersteuning van die skoolhoof, distrik en die onderwysdepartement
- Ontmagtiging van vroue
- Ondersteuning wat benodig word en ondersteuningsnetwerke

4. 2. Geografiese inligting en sosio-ekonomiese agtergrond van die vier skole

Vervolgens word die sosio-ekonomiese agtergrond van die gekose skole weergegee.

4.2.1 Skool A

Skool A is binne die dorpsgebied geleë en is een van drie primêre skole in die dorp. Die skool se infrastruktuur is in 2013 opgegradeer en beskik oor moderne onderwysgeriewe. Die skool is 'n geen-skoolgeld-skool en het artikel 21-status waarvolgens die skool sy eie Norme en Standaardetoekenning bestuur. Die provinsiale onderwysdepartement kan besluit om addisionele funksies aan funksionele beheerliggame (BHL'e) toe te ken wat beteken dat hulle hulle skole kan verbeter. Die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW) (RSA, 1996) dui twee soorte skole aan, nl. artikel 20- en artikel 21-skole. Artikel 21-skole is skole wat hulle eie fondse bestuur en waar die fondse in die skool se rekening inbetaal word. Die soort skool val binne die nasionale kwintiel 3 armoede-indeks m.a.w in die derde kategorie armste skole in die land. Min of meer die helfte onderwysers woon op die dorp terwyl die ander helfte van die onderwysers binne 'n radius van vyftig kilometer van die skool woon. Die taal van onderrig en leer is Afrikaans.

Die skool is omring deur formele en informele nedersettings en leerders kom vanuit verskillende sosio-ekonomiese omstandighede. Meer as die helfte van die ouers is enkelouers. Die hoë werkloosheidsyfer, armoede en baie ouers wat 'n staatstoelaag ontvang, het 'n uitwerking op die skool se finansies. Soos die buurskole is die skool ook van fondsinsamelingsfunksies, donateurs en borge afhanklik om gehalte-onderwys te lewer. Ouerbetrokkenheid is groter in die grondslagfase as in die intermediêre- en senior fases. Data van ouervergaderings by die skool en ander primêre skole in die Overberg dui daarop dat die oorgrote meerderheid ouers van leerders in die grondslagfase fase ouervergaderings en funksies bywoon. Die mees prominente redes hiervoor is dat hierdie ouers die leerders nog as babas beskou en dat hulle aan die hand geneem moet word. Ook kan ouers nog hulle kinders met betrekking tot die kurrikulum in die grondslagfase ondersteun terwyl die kurrikulum vanaf graad vier moeiliker raak. Die meeste ouers is by die fabriek of plaaslike ondernemings werksaam. Die skool is deel van die Nasionale Skolevoedingsprogram en 434 leerders word daaglik van twee maaltye voorsien (Overberg Onderwysdistrik, 2017). Leerders maak van privaatvervoer gebruik of stap na die skool.

Die poste in die SBS is gevul nadat dit vir 'n redelike tyd vakant was. Die SBS bestaan uit 8 onderwysers: twee vroue en ses mans.

Volgens die 2016–diensstaat is daar 31 onderwysers in diens van die WKOD:

Skoolhoof: 1 (vrou)

Adjunkhoof: 2 (man en vrou)

Departementshoofde: 5

Posvlak 1 onderwysers: 23

Leerders per graad:

Graad	Dogters	Seuns	Totaal
1	104	91	195
2	115	93	208
3	73	78	151
4	75	76	151
5	80	72	152

6	65	51	116
7	56	69	125
Totaal	568	530	1168

Onderwyser: leerderverhouding: 1: 36.5

Openbare staatsdienspersoneel: 6

Voorman: 1

Administratiewe klerke: 2

Algemene werkers: 3

BHL poste: 0

4.2.2 Skool B

Skool B is 'n openbare staatskool en is geleë in 'n landelike gebied. Die skool is 'n geen-skoolgeld-skool en word as 'n kwintiel 3-skool geklassifiseer. Die skool bestuur sy eie Norme en Standaarde-toekenning en word dus as 'n artikel-21 skool geklassifiseer. Die oorgrote meerderheid van die onderwysers woon op die dorp. Die skool is deel van die Nasionale Skolevoedingsprogram (NSVP) en 185 leerders word daaglik van twee maaltye voorsien. Die taal van onderrig en leer is Afrikaans.

Die skool word omring deur graanlande en plase. Die westelike gedeelte grens aan die woongebied en informele nedersettings. Die behuising is oorwegend sub-ekonomies. Van die huise in die gebied is 80% in informele nedersettings geleë of dit is HOP-huise. Hierdie behuising is deel van die Suid-Afrikaanse regering se Heropbou- en Ontwikkelingsprogram (1994) om die maatskaplike en ekonomiese probleme soos 'n tekort aan behuising, geweld en werkloosheid die hoof te bied en om die lewenstandaard en lewensgehalte van alle Suid-Afrikaners te verbeter. Die oorgrote meerderheid van die gemeenskap is van die werkersklas. 'n Groot gedeelte van die gemeenskap is arm. Ongeveer 75% van die leerders woon binne loopafstand van die skool, terwyl die res van die leerders van die WKOD se leerdervervoerskema gebruik maak. Die skool het tot en met 2013 uit 'n onvanpaste plankstruktuur bestaan en is in 2014 as deel van die DBO se ASIDI (versnelde skool-infrastruktuurinisiatief) deur 'n nuwe geboude skool vervang.

Volgens die 2016-diensstaat is daar 19 onderwysers in diens van die WKOD.

Skoolhoof: 1 (man)

Adjunkhoof: 1 (vrou)

Departementshoofde: 3

Posvlak 1: 14

Volgens die jongste inligting verskaf deur CEMIS (die Gesentraliseerde Onderwysbestuurinligtingstelsel) is 641 leerders geregistreer.

Graad	Dogters	Seuns	Totaal
8	82	76	158
9	68	68	136
10	71	80	151
11	76	43	119
12	41	36	77
Totaal	338	303	641

Onderwyser: leerderverhouding: 1: 33.7

Openbare staatsdienspersoneel:

Voorman: 1

Administratiewe klerke: 1

BHL poste: 0

4.2.3 Skool C

Skool C is 'n openbare staatskool en binne die dorpsgebied geleë. Die skool word as 'n kwintiel 4-skool geklassifiseer. Volgens die SASW word die skool as 'n artikel 21-skool geklassifiseer wat dus hulle eie fondse bestuur. Die skool is in 1981 gebou en is die gemeenskap se trots en baken van hoop. In vergelyking met baie ander sekondêre skole, beskik die skool oor moderne tegnologiegeriewe.

Die taal van onderrig en leer by die skool is Afrikaans alhoewel drie tale, Afrikaans, Engels en isiXhosa deur die leerders gepraat word. Die SBS bestaan uit 14 onderwysers, met inbegrip van posvlak 1 onderwysers. Alhoewel ouers skoolgeld betaal is dit minimaal. Om die skool se fondse aan te vul en gehalte-onderwys aan leerders te bied, is die skool genoodsaak om fondsinsamelings te hou. Hierdie

funksies word redelik goed deur die skoolgemeenskap ondersteun. Die skool se trotse geskiedenis, goeie graad 12-uitslae asook die uitstekende instandhouding van die skool dra by tot sterk finansiële ondersteuning van vennootskappe, plaaslik en oorsee.

Van die leerders maak 60% van die WKOD se leerdervervoerskema gebruik en dit het 'n uitwerking op die skool se buitemuurse aktiwiteite aangesien die busse direk ná skool vertrek. Nogtans bied die skool verskeie sportsoorte en aktiwiteite ná skool aan. Ouers moet dus reëlings tref indien hulle kinders na-skoolse bedrywighede bywoon. Die oorgrote meerderheid ouers werk op plase, in fabriek of by plaaslike ondernemings. Die werkloosheidsyfer is baie hoog aangesien baie ouers seisoenale werk verrig. Die skool is omring deur sub-ekonomiese behuising, HOP-huise en 'n groot aantal informele nedersettings. As gevolg van die kwintielstatus van die skool (kwintiel 4) is dit nie deel van die NSVP nie en die skool voorsien uit eie fondse een maaltyd per dag aan behoeftige leerders.

Volgens die 2016-diensstaat is daar 49 onderwysers in diens van die WKOD.

Skoolhoof: 1 (man)

Adjunkhoof: 2 (1 vrou en 1 man)

Departementshoofde: 8 (2 vroue en 6 mans)

Posvlak 1 onderwysers: 38

Volgens die jongste CEMIS-inligting is 1 538 leerders geregistreer.

Graad	Dogters	Seuns	Totaal
8	183	173	360
9	175	179	354
10	172	176	353
11	137	107	244
12	118	119	237
Totaal	785	754	1538

Onderwyser: leerderverhouding: 1: 31.4

Openbare staatsdienspersoneel:

Voorman: 1

Administratiewe klerke: 3

Algemene werkers: 4

BHL Poste: 1 (mediasentrum)

4.2.4 Skool D

Skool D is 'n openbare staatskool en word as 'n kwintiel 3-skool geklassifiseer. Die skool is 'n geen-skoolgeld-skool en is dus van ouers en ondernemings se finansiële ondersteuning afhanklik. Volgens die SASW funksioneer die skool as 'n artikel 21-skool wat hulle eie fondse bestuur. Die skool is een van twee sekondêre skole in die dorp. Die buurskool is 'n voormalige Model C skool en in die meer gegoede deel van die dorp geleë. Afrikaans, Engels en isiXhosa word deur die leerders gepraat, maar Afrikaans is die taal van onderrig en leer.

Die ouergemeenskap is uiters armoedig en baie woon in sub-ekonomiese huise, HOP huise en tuinhuisies op erwe en in huise wat deur plaaseienaars verskaf word. Baie ouers is enkelouers; ouers wat afhanklik is van toelaes, wat op plase of as huishulpe werk. Die werkloosheidsyfer is baie hoog met baie ouers wat seisoenale werk verrig.

Twee van die skool se sementblaaie word as netbalbane gebruik. Agter die skool is 'n oop stuk veld wat as 'n rugbyveld gebruik word. Die buurskool se sportvelde word gehuur wanneer wedstryde gespeel word. Baie leerders het by die plaaslike rugby en sokkerklubs aangesluit aangesien dit die enigste vorm van ontspanning is. Min opvoedkundige stimulering vind tuis plaas en min leerders het toegang tot rekenaars of die internet.

Ouerbetrokkenheid is minimaal omdat ouers lang ure werk. Die oorgrote meerderheid is ook nie in staat om hulle leerders met tuiswerk te help nie aangesien hulle nie akademies daartoe in staat is nie. Bywoning van ouervergaderings is egter goed. Fondsinsamelingsfunksies word goed bygewoon ten spyte daarvan dat nie baie fondse ingesamel word nie. Leerders wat van die leerdervervoer gebruik maak kan egter nie aan sport deelneem nie aangesien busse direk ná skool vertrek om primêre leerders op te tel. Dit verhoed leerders ook om ná skool van die rekenaarlokaal gebruik te maak vir navorsing. Die biblioteek is nog nie funksioneel

nie. Daar is twee rekenaarlokale wat vir RTT (Rekenaartoepassingstegnologie) gebruik word. Die skool is deel van die NSVP en 220 leerders word daagliks van 'n gekookte maaltyd voorsien. Leerders wat op plase woon maak van die WKOD se leerdervervoerskema gebruik. Ander leerders op die dorp stap skool toe en terug.

Die 2016 diensstaat maak vir 22 onderwysers voorsiening:

Skoolhoof: 1 (man)

Adjunkhoof: 1(vrou)

Departementshoofde: 4

Posvlak 1 Onderwysers: 16

675 Leerders is by die skool ingeskryf.

Graad	Dogters	Seuns	Totaal
8	96	81	177
9	90	61	151
10	88	69	157
11	50	49	99
12	53	38	91
Totaal	377	298	675

Opvoeder: leerder ratio: 1: 37.8

Publieke staatsdienspersoneel:

Voorman: 1

Administratiewe Klerke: 1

Algemene werkers: 2

4.3. Agtergrond van die deelnemers

Die data rakende die agtergrond van die deelnemers verwys na ouderdom, kwalifikasies, vorige onderwyservaring, jare in huidige posisie en hulle eie biologiese kinders. Die vier vroue is geselekteer op grond van hulle huidige posisie by primêre en sekondêre skole en skuilname word gebruik om vertroulikheid te verseker. Onderstaande tabel 3.1 bied die profiel ten opsigte van hulle beroepsloopbane aan. Dit fokus op hulle onderwyservaring, aantal jare voor bevordering en aantal jare in

huidige pos. Onderwyservaring van die vroue wissel tussen 16 en 28 jaar met adjunkhoof A wat die meeste ervaring het. Jare ervaring in die huidige pos wissel tussen sewe maande en drie jaar, met adjunkhoof D wat oor die minste ervaring beskik.

Tabel 4.1: Deelnemers se loopbaanprofiel (Julie 2016)

ITEM	ADJUNKHOOF			
	ME. A	ME. B	ME. C	ME. D
Skool	A	B	C	D
Ouderdom	50	45	47	41
Kwalifikasies	SOD* ACE**:Leierskap en Bestuur	BA SOD ACE:Leierskap en Bestuur	B. Com HOD*** ACE: Leierskap en Bestuur B.Ed (Onderwys en Bestuur)	SOD ACE: Lewensoriëntering
Aantal onderwysjare	28 jaar	26 jaar	23 jaar	16 jaar
Aantal jare by huidige skool	28 jaar	26 jaar	23 jaar	16 jaar
Vorige ervaring en jare	Departementshoof: 15 jaar Waarnemende adjunk: 1 jaar	Departementshoof: 3 jaar	Departementshoof: 2 jaar	Departementshoof: 10 jaar Waarnemende adjunk: 1 jaar
Jare in huidige posisie	1 jaar, 5 maande	3 jaar	6 jaar, 7 maande	7 maande
Beroep van man	Onderwys	Onderwys	NVT	Onderwys
Aantal kinders	1	2	1	3
Woonplek	Woon op die dorp	Woon op die dorp	Woon buite die dorp (20 km)	Woon op die dorp

Nota:* = Senior Onderwysdiploma, ** = Advanced Certificate in Education, *** = Hoër Onderwysdiploma

Adjunkhoof A het 'n aantal maande lank in die adjunkhoofpos waargeneem voordat sy permanent aangestel is. Adjunkhoof B is in die pos aangestel nadat haar voorganger uit diens getree het. Adjunkhoof C is in die pos aangestel nadat die

vorige bekleër (vrou) 'n skoolhoofpos by 'n ander skool in die distrik aanvaar het. Die adjunkhoofpos by Skool D is twee keer geadverteer voordat adjunkhoof D aangestel is.

In die volgende gedeelte word die aanbieding van die temas soos uit die onderhoudsvrae verkry, bespreek.

4.4 Ervaring as adjunkhoof in die leierskap en bestuur van die skool

Vir die navorsingstudie en om die vraag te beantwoord, was dit belangrik om die vroue se ervaring net ná die aanstelling in die adjunkhoofpos te bepaal om te sien of hulle voorbereid was vir die uitdagende taak. Tweedens wou ek kyk of die vroue se posbeskrywing by die skool in ooreenstemming is met die posbeskrywing vir adjunkhoofde volgens die PAM (DBO, 1999).

4.4.1 Ervaring ná die aanstelling

Adjunkhoofde A en C se reaksie oor hulle ervaring net na die aanstelling was min of meer dieselfde.

Adjunkhoof A se reaksie was:

“uitdagend, alleen, eensaam... [lang stilte] veeleisend en 'n mens voel so dom. Ek het dan so baie geweet as 'n HOD, en nou voel jy asof jy swem.”

Adjunkhoof C het genoem:

“Dit was verskriklik gewees vanaf 'n posvlak 2 na adjunk toe, dit is net 'n ander wêreld. Jy het 'n ander tipe verantwoordelikheid nê en dit nou definitief net met onderwysers en nie met kinders nie. Dit is 'n groot administratiewe verantwoordelikheid wat ek gekry het.”

Vir adjunkhoof B was die ervaring positief en dat sy het dit geniet. Adjunkhoof B het genoem dat haar waarneming as skoolhoof in die eerste kwartaal van 2013 gehelp het.

“Ek was in die diep kant ingegooi en moes alles doen. Ek het dit baie geniet en baie dinge gedoen wat die goedkeuring van die onderwysers weggedra het. 2013 was 'n moeilike jaar want ek het geswot ook.”

Op die vraag of die waarneming goed was, het sy geantwoord:

“Ja, dit was. Ek is ambisieus, ek kan dit nou sommer reguit sê ek wil verder gaan om te kyk wat die toekoms inhou.”

Adjunkhoof D het gemengde gevoelens gehad aangesien sy eers aan die begin van die nuwe skooljaar gehoor het dat sy aangestel is. Haar ervaring was dat van die personeel nie met haar aanstelling tevrede was nie.

“Daar is mos ‘n tendens by ons dat ons niemand iets gun of bly is vir mekaar nie. Ons wil mekaar altyd terug hou. As iemand bevordering kry, behoort ons mos bly te wees vir mekaar.”

Adjunkhoof D noem dat as mense (onderwysers) haar werklik geken het en geweet waar sy vandaan kom, sou hulle bly gewees het. Dit was vir haar ‘n riem onder die hart dat die gemeenskap waar sy groot geword het, baie bly was oor haar aanstelling en daarom het sy haar voorgeneem om nie die mense teleur te stel nie.

Uit bostaande inligting kan ons aflei dat die aanstelling vir adjunkhoofde A en C was ‘n uitdaging was. Dit kan daaraan toegeskryf word dat nie een van die twee vroue voorberei is vir die verantwoordelikhede wat met die pos gepaard gaan nie. Adjunkhoof B het reeds voor haar permanente aanstelling as adjunkhoof as skoolhoof waargeneem en hierdie ervaring het haar moontlik vir die adjunkhoofpos voorberei. In teenstelling met bogenoemde drie vroue se reaksie, was adjunkhoof D se reaksie een van gemengde gevoelens. Dit kon voortspruit uit die feit dat sy twee keer vir die pos aansoek gedoen het voordat sy suksesvol was. ‘n Tweede moontlike rede kan wees dat al die onderwysers op die personeel met haar aanstelling tevrede was nie.

4.4.2 Posbeskrywing by die skool versus die posbeskrywing in die Personeel administrasiemaatreëls (PAM)

Al vier adjunkhoofde het genoem dat hulle posbeskrywings by die skool nie veel van die posbeskrywing in die PAM en van die twaalf prestasiestandaarde in die GGBS-stelsel verskil nie.

Adjunkhoof A het genoem dat die posbeskrywing by die skool duideliker en meer spesifiek was as dié in die PAM, maar het nie uitgebrei nie. By skool A is die SBS lede volgens die nege fokusareas van die Heelskoolontwikkelingsinstrument (DBO, 2002) ingedeel. Adjunkhoof A bestuur fokusarea vier van heelskoolontwikkeling: gehalte van onderrig, leer en opvoederontwikkeling en sy is ook verantwoordelik vir die bestuur van die voedingskema, indiensopleiding, mentorskap van onderwysers en vaardigheidsontwikkeling, funksies, verversings en deernis en dien as tesourier in die BHL. Haar manlike kollega is verantwoordelik vir fokusarea agt van heelskoolontwikkeling: skoolinfrastruktuur asook dissipline, finansies, GGBS, sport en funksies.

Adjunkhoof B is die enigste adjunkhoof by skool B. Volgens die skool se posbeskrywing is sy vir die volgende verantwoordelik: terreindiens, ontwikkeling- en ondersteuningsprogram, jaarbeplanning, dissipline, moderering en assessering, handboeke en die boekstoor, toesig, skoolroosters en werksindeling.

Adjunkhoof C is een van twee adjunkhoofde en haar kollega is 'n man. By skool B is adjunkhoof B die kurrikulumkoördineerder van die AOO-fase (Algemene Onderwys en Opleiding) en sy is ook aan hoof van monitering en moderering, finansies, personeelontwikkelingspan, begrotingsbestuur, heelskoolontwikkeling, kwartaalprogramme, skoolverbetering, aankope en hulp met die bestuur van die GGBS. Ten opsigte van ander ekstra pligte is sy verantwoordelik vir: personeelontwikkeling, studieklassse en studieprogramme, reël van oueraande, winter- en lenteskool vir graad 12-leerders, prysuitdeling, telematiese klasse, begrotingsvergaderings, fondsinsamelingspogings.

Adjunkhoof D het aangedui dat haar posbeskrywing min of meer in ooreenstemming is met die PAM, maar dat sy soms noodgedwonge ander pligte van die skoolhoof ook verrig. Ten opsigte van kurrikulumbestuur is sy verantwoordelik vir: koördinerende van die kurrikulum, monitering en moderering van departementshoofde se verslae, byhou van verslae en bewysstukke van interne monitering en moderering, assesseringsplanne, werkskedules en werksverdeling, mentorprogram vir onderwysers, vakpakkette en vakkeuses, skakeling met kurrikulum adviseurs en die koördineerder van RTT en die ander rekenaarlokale. Behalwe kurrikulumbestuur is

sy administratief ook vir verskeie pligte verantwoordelik. Dit sluit onder andere in: heelskoolontwikkeling, toesig en tydstoewysing, skoolrooster, interne statistieke, registrasies van graad 12-leerders vir die Nasionale Senior Sertifikaateksamens, interne eksamens, reël van ouervergaderings en afsprake met ouers.

Die probleem wat sy egter ervaar, is dat omdat die vorige adjunkhoof sekere pligte of soms meer as sy posbeskrywing gedoen het, daar nou soms van haar verwag word om dieselfde te doen. Sy het gesê dat dit miskien tyd geword het dat almal se posbeskrywing soos vervat in die PAM (DBO, 1999) met almal deurgewerk moet word.

Na aanleiding van die PAM soos in hoofstuk twee (sien 2.2.2), wou ek vasstel of die vier adjunkhoofde se verantwoordelikhede by die PAM aansluit en of hulle meer doen as wat van hulle verwag word. Ek het ook gekyk of die PAM die uitdagings waarvoor die adjunkhoof te staan kom, in ag neem.

Alhoewel die vier vroue aanvanklik aangedui het dat hulle posbeskrywing nie veel van dié in die PAM verskil nie, lyk dit in die praktyk en op papier anders. Ek het tot die slotsom gekom dat, alhoewel daar ooreenkomste is tussen die posbeskrywings in die PAM en dié van die skool laasgenoemde meer uitgebrei is. By die posbeskrywing van die vroue is elke plig in sub-rolle verdeel bv. adjunkhoof C is vir finansies verantwoordelik. Dit word verdeel in a) opstel van die begroting, b) bestuur en administrasie van die begroting, c) monitering van skoolfondse, d) monitering van die 043– state (in verband met die skool se kwartaallikse inkomste en uitgawes) en e) indiening van geouditeerde state. Hierdie onderafdelings word nie in die PAM aangedui nie. Die PAM dui slegs aan dat die adjunkhoof die skoolhoof ten opsigte van skoolfinansies, beplanning en kontrole van uitgawes, en toekenning van fondse moet adviseer. Omskrywings in die PAM is vaag en gee nie duidelike leiding oor wat van die adjunkhoof verwag word nie. Tweedens is daar ook nie duidelikheid oor wat “adviseer” behels nie.

Dit is onduidelik of skole die PAM as 'n riglyn vir die posbeskrywings van die adjunkhoofde gebruik en, as gevolg van die tekort aan duidelike omskrywings in die PAM dus hulle eie diepte en detail daaraan gee. Hierdie afleiding word gemaak na aanleiding van adjunkhoof D se kommentaar dat die posbeskrywing soos in die PAM

met hulle deurgewerk moet word. Die posbeskrywings van die vier adjunkhoofde by die onderskeie skole het ook verskil. Hier word in ag geneem of daar een of twee adjunkhoofde by die skole is en of die SBS-lede van die funksies verrig.

Agtien jaar het verloop sedert die PAM in 1999 uitgebring is. In hierdie 18 jaar het verskeie onderwysveranderinge veral op skoolvlak, in Suid-Afrika plaasgevind. Met die gewysigde PAM soos gepubliseer in 'n Regeringskennisgewing in Februarie 2016 het die posbeskrywing van die skoolhoof verander, maar nie dié van die adjunkhoof nie. Artikel 16A van die SASW (wat met die wetlike verantwoordelikhede van die skoolhoof te make het), is by die posbeskrywing van die skoolhoofde bygevoeg. Dit is duidelik dat die PAM, die prestasiemetingsinstrument (GGBS) en beleidmakers nie die uitdagings van die adjunkhoof en die veranderde onderwysomgewing in ag neem nie. Adjunkhoof C het dit mooi opgesom toe sy gesê het:

“Die verwagtinge van die skool, dit raak net meer oorweldigend en daar is nie ekstra personeel wat dit kan doen nie. Die verantwoordelikheid op die adjunk is die hoogste deesdae. Die Departement [WKOD] skuif net af en as die prinsipaal nie kan instaan nie is dit mos outomaties dan sy adjunkte wat moet help, want hulle moet hom ondersteun. Dit is 'n ketting reaksie wat nou volg, dit is nie net die prinsipaal nie.”

4.5 Leierskapervaring met betrekking tot geslag

Adjunkhoof A noem dat sy ondergeskik voel in die topbestuur.

“Ek word gesien as die tweede adjunk. Dit voel vir my ek is ‘second’ en ek is nie deel van die skool se ‘management team’ nie, ek is nie deel van die topbestuur nie.”

Dié Adjunkhoof is een van twee adjunkhoofde by die skool. Die ander adjunkhoof is 'n man en hy beklee die posisie die afgelope sestienn jaar. Skool A is een van twaalf skole in die distrik waar daar twee adjunkhoofde is en slegs een van die min skole in die distrik waar 'n man en die ander een die 'n vrou is. In teenstelling met haar kollega, is adjunkhoof A meer uitgesproke en op die kurrikulum gefokus.

Die skoolhoof sal die manlike adjunkhoof skakel indien sy afwesig gaan wees. Sy voel dat sy geen erkenning kry nie en dat daar onderskeid tussen haar en haar

manlike kollega gemaak word. Adjunkhoof A voel ook dat sy altyd 'n trappie hoër moet wees en nooit goed genoeg voel nie.

“Die hoof sal altyd nog 'n strepie trek, of 'n kolom langsaan sit as ek nou 'n ding moet ingee.”

Wat die res van die personeel betref, ervaar sy geen probleme met onderwysers nie aangesien sy 'n deelnemende bestuurstyl het. Sy glo daaraan dat onderwysers insette moet lewer en kommunikeer ook individueel met onderwysers om hulle vertroue te wen.

Adjunkhoof B noem dat haar eerste ervaring in die SBS baie snaaks was. Sy was op daardie stadium die enigste vrou in die SBS en daar is van haar verwag om die sekretaresse te wees. Sy het geweier en voorgestel dat elkeen kwartaalliks 'n beurt kry. Aanvanklik was haar manlike kollegas stom, maar hulle het tot die voorstel ingestem. Adjunkhoof B noem dat haar bestuurstyl deelnemend is. Sy en die skoolhoof verskil baie veral waar dit by die implementering van beleid kom. In baie opsigte sal hy vir haar sê dat sy nie die hoof is nie. Respondent B noem ook dat hulle tans twee vroue in die SBS is en gelukkig het hulle albei sterk persoonlikhede. Hulle werk baie lekker saam.

Adjunkhoof C noem dat sy geen probleme ten opsigte van geslag by die skool ervaar nie.

“Ja, sien jy as iemand soos 'n nuwe persoon na jou toe kom, praat hulle met jou as die adjunk. Dit is nie dat hulle met iemand anders gaan praat nie. So op grond daarvan dat ek 'n vrou is nou stop hulle die saak omdat hulle eerder 'n man wil sien nie.”

Adjunkhoof C noem ook dat die skoolhoof die adjunkhoof nie sien as manlik of vroulik nie. Hy sien die persoon as die adjunkhoof wat in daardie pos aangestel is.

Adjunkhoof D se ervaring verskil van die ander vroue, en sy noem dat sy meer ondersteuning van die manlike kollegas as van die vroulike kollegas kry.

“Vroue is afgunstig en kan nie sien dat die een vorentoe gaan nie- hulle sal eerder wil sien dat jy in ’n gat val as dat jy ’n sukses maak. Mans sal meer help en gee makliker ondersteuning.”

Sy voer aan dat die mans groter respek het vir haar en wanneer sy die vroulike kollegas se optrede waarneem, toon hulle nie altyd respek nie. Ten opsigte van besoekers het adjunkhoof A die volgende gesê:

“Wat ek nogal agterkom en ’n uitdaging is, is veral mans wat die skool besoek en die prinsipaal wil sien. Die meeste gaste weet nie ek is die adjunkhoof nie en dat ek hulle solank kan help nie. Die mans sal altyd direk vir die hoof vra, terwyl ek hulle kon gehelp het. Dit is seker omdat ek so klein is [lag].

Adjunkhoof D noem dat sy tydens haar departementshoofskap gewoonlik net mans by die hoofdevergaderings opgemerk het.

Dit was interessant om die vroue se terugvoering te hoor oor wat dit vir hulle as vrou beteken om adjunk-hoof te wees.

Adjunkhoof A se antwoord was dat sy ondergeskik is en nie deel van die topbestuur voel nie. Sy noem dat sy selfs in die personeelvergadering ondergeskik voel.

“Maar, as die hoof ’n opdrag gee, bv. kurrikulumbeleid, dan moet jy ’n nuwe een gaan opstel. Daar is nie riglyne vir my of so nie.”

“Ek wil nie sê vir my as vrou nie, ek wil erkenning hê omdat ek goed is, dit kan doen, nie omdat ek ’n vrou is nie. Die posisie stel my in staat om te sien waartoe ek op pad is.”

Hierdie sterk mening kom van adjunkhoof B. Sy noem dat sy dit baie geniet om met die ouers te kommunikeer. Sy noem dat sy nie van die geskindery in die gange hou nie. Uit ervaring het sy geleer om nie meer by ander se probleme betrokke te raak nie

“Ek ‘fight’ nie meer ander se ‘battles’ nie. Ek gaan my nie meer laat misbruik nie.”

Adjunkhoof C het lank by die vraag stil gestaan. Haar antwoord was:

“By my is daar eintlik nie onderskeid tussen ’n vroulike adjunk en ’n manlike adjunk nie. Ek is ’n vrou en jy is ’n man. As dit my beurt is om iets te doen, dan moet ek dit doen. Op die oomblik – as gevolg van my ervaring by die skool – is ek mos nou nog nuut in sekere goed soos by kurrikulum en assessering, maar hoe kan ek nou sê, ek het nie tyd vir dissipline nie. Ek voel omdat ek nie tyd het nie, moet die ander adjunk daardie goed kan doen. Ek het nog nooit so by die skool gevoel nie.”

Die onderwyser het ook aangevoer dat wanneer sy kursusse by KOLI bywoon, dan sien sy die “Women in and into management” kursus en wonder hoe sekere mense deur hulle manlike adjunkhoofde en manlike skoolhoofde ondermyn word. Sy het dit nog nooit by haar skool ervaar nie. Sy noem dat, wanneer onderwysers haar by die skool nader, is dit omdat sy die adjunkhoof is. Die onderwysers tref nie onderskeid tussen haar en haar kollega nie.

Vir adjunkhoof D gaan dit oor die akademie en dat sy wil mense bemagtig en ondersteun.

“Ook om die kurrikulum te dryf en mense ‘on board’ te kry... werkswinkels te reël en menseverhoudinge te bou.”

Adjunkhoof D noem ook dat sy ’n goeie vriendin wil wees, maar in dieselfde asem sê sy ook:

“I am not here to make friends, I am here to work.”

Met betrekking tot die kwessie van geslag was dit opmerklik dat slegs adjunkhoof D genoem het dat sy meer ondersteuning en respek van haar manlike kollegas ontvang. Vir die drie ander vroue is dit nie ’n probleem nie en hulle meen hulle word deur hulle manlike en vroulike kollegas aanvaar. Al vier vroue beskik oor ’n deelnemende bestuurstyl.

4.6 Ervaring met die skoolhoof en skoolbestuursplan

Vervolgens word die ervaring van die adjunkhoofde met hulle skoolhoofde en SBS’e bespreek.

4.6.1 Skoolhoofde

Ten opsigte van hulle werksverhouding met die skoolhoof het adjunkhoofde A en B genoem dat daar nie 'n goeie verhouding bestaan nie. Adjunkhoof A het genoem dat sy as die tweede adjunkhoof gesien word. Wanneer die hoof nie by die skool is nie, sal die skoolhoof die ander adjunkhoof skakel.

“Dit voel vir my of ek ‘second’ is en ek is nie deel van deel van die ‘school management team’ nie... ek is nie deel van die topbestuur nie.”

Respondent A noem dat sy agterna hoor as daar sake bespreek is. In die personeelvergadering voel sy ondergeskik. Adjunkhoof A voer aan dat sy goed genoeg is wanneer dit byvoorbeeld kom by die opstel van beleide alhoewel geen riglyne gegee word nie.

“Verstaan juffrou, die ‘tweede deputy’ moet nou berge versit.”

Adjunkhoof B noem dat die verhouding met haar skoolhoofde moeilik is maar dat sy geleer het om dit te hanteer.

“Ek het geleer hoe om die skoolhoof te hanteer.”

Daar is nie 'n goeie werksverhouding nie en hulle kommunikeer min. Op 'n vraag oor wanneer sy en die skoolhoof met mekaar kommunikeer, het sy geantwoord dat, wanneer sy wil gesels, sy na die kantoor toe gaan en die deur toemaak. Sy noem dat die skoolhoof dit nie verwelkom nie en sy is ook nie seker of daar na haar geluister word nie.

Adjunkhoof C noem dat sy 'n baie goeie verhouding met haar skoolhoof en mede-adjunkhoof het. Die skoolhoof sien hulle nie as 'n manlike- of vroulike adjunkhoof nie. Die leierskap van die skool laat ook nie toe dat onderskeid getref word nie. Die skoolhoof sien haar as die een van die twee adjunkhoofde en sy is in die pos aangestel. Sy voer aan dat 'n aanstelling in die pos met verantwoordelikhede en verpligtinge gepaard gaan.

Adjunkhoof D het gemengde gevoelens oor die verhouding met die skoolhoof en moes mooi dink voor sy die vraag beantwoord.

“Ek wroeg oor die skoolhoof [diep sug].”

Sy noem dat, alhoewel die skoolhoof baie lewenservaring het, sy alles in haar vermoë doen om hom te help. Sy noem ook dat die prinsipaal se inkonsekwentheid in die toepassing van beleid en sy onvermoë om leiding te gee tot haar wroeging bydra.

“Die skoolhoof se bestuurstyl is my grootste uitdaging.”

Sy voer aan dat, omdat die skoolhoof so gaaf is, eintlik oordrewe gaaf, dit vir haar moeilik is om kwessies die hoof te bied. Sy noem dat vertrouwe 'n teer punt is.

4.6.2 Skoolbestuursplan (SBS)

Adjunkhoof A se ervaring die vorige een jaar en sewe maande was om 'n nuwe verhouding met die span te bou. Haar fokus met die SBS is om die kurrikulum en GGBS uit te bou. In hulle vergaderings praat hulle oor hulle akademiese teikens en ook hoe leemtes die hoof gebied kan word. Adjunkhoof A beklemtoon dat hulle as 'n span saamwerk. Sy noem sy is baie eerlik en reguit met die SBS is en dat dit soms tot haar nadeel is. In terugvoering van die onderwysers word daar gesê dat sy baie uitgesproke is. Sy voel die bestuursvergadering is die platform waar sy haar mening en opinies kan lug, maar ook mense kan help met hulle groei en ontwikkeling. Adjunkhoof A noem ook dat sy nie altyd reg is nie en as sy nie weet nie sal sy vra. Sy noem ook dat sy nie bo die groep verhef is nie.

Adjunkhoof B het aangevoer aan dat sy op daardie tydstip met die SBS gesukkel het, want hulle tree nie konsekwent op nie en hulle hou nie daarvan om mense aan te praat nie. Sy het genoem dit gaan oor 'n kwessie van om gewild te wees. Soos adjunkhoof A het hierdie respondent ook gesê dat sy ook baie uitgesproke is. Mense stem nie altyd met haar saam nie. Die SBS sal praat oor die kwessie en dan sal hulle tot 'n besluit kom. Sy dwing niks op iemand af nie maar sy sal haar opinie lug. Adjunkhoof B glo dat almal individue is, elkeen met sy of haar eie idees. Vir haar gaan dit oor wat die beste is vir die skool en sy haat mense met verskuilde agendas om hulleself te bevoordeel. Sy het ook genoem dat die SBS slegs een keer per kwartaal bymekaarkom maar dat dat kurrikulumvergaderings gereeld plaasvind.

In teenstelling met adjunkhoof B het adjunkhoof C aangevoer dat hulle SBS sedert 2016 ten opsigte van samewerking en ander “goed” baie gegroei het. Met betrekking tot die ander “goed” het sy nie uitgebrei nie. Die SBS het ’n samewerkende verhouding. Die SBS besluit saam wat hulle elke derde week gaan doen. Met die terugvoering word inligting gedeel. Adjunkhoof C noem ook dat sake opgevolg word en dat daar by die volgende vergadering daarvoor teruggerapporteer word. Sy sê egter ook:

“daar is nog steeds goed wat ‘n ‘talk show’ is.”

Dié onderwyser het verder aangevoer dat daar in 2015 niks gebeur het nie en dat 2016 ’n groot verbetering was. Sy het gesê dat meer SBS-lede begin praat het en het die voorbeeld genoem van onderwysers wat laat kom. Sy sê verder dat dit nie net sy is wat daarvoor praat nie, maar meer mense noem dit. Ander uitdagings vir die adjunkhoof is leerondersteuning, onderwysers se lesbeplanning en kurrikulum-monitering van hoë gehalte deur die departements- en vakhoofde.

Adjunkhoof D noem dat sy binne die SBS op haar gemak is en as sy nie met iets saamstem nie sal sy dit noem. Al stem tagtig persent 80% saam oor ’n saak, sy sal by haar standpunt bly as dit gaan oor wat die beste is vir die kind en die skool. Sy word dikwels uitgestem, maar glo wat reg is, is reg. Sy noem dat sy dikwels vir onderwysers aanraai om nie terug te staan vir dit waarin hulle glo nie. Adjunkhoof D voel dat daar nie baie vertroue in die SBS is nie omdat inligting direk ná die vergadering uitlek. Dit beteken dat die SBS nie saamstaan nie. Sy spreek haar bekommernis uit oor eenheid in die SBS en noem ook dat, as daar nie eenheid in die SBS is nie kan daar eenheid tussen die onderwysers wees nie.

Ten opsigte van hulle verhouding met hulle skoolhoofde, lei ons af dat daar ten tye van hierdie navorsing nie ’n goeie werksverhouding tussen adjunkhoofde A en B en hulle toesighouers bestaan het nie. In teenstelling met adjunkhoof C waar daar ook ’n manlike eweknie was, het adjunkhoof A gevoel dat sy as die tweede adjunkhoof gesien word en dat sy nie die nodige erkenning kry nie. ’n Verdere teenstelling is ook dat die toesighouer van adjunkhoof A ’n vrou en dié van adjunkhoof C ’n man was. ’n Ander dimensie was die situasie van adjunkhoof D wat oor die skoolhoof en sy

bestuurstyl gewroeg het, maar dat dit vir haar moeilik is om die kwessie te berde te bring dit aangesien hy so gaaf is.

Ten opsigte van hulle verhouding met die SBS'e het beide adjunkhoofde A en C genoem dat daar 'n goeie werksverhouding bestaan. Adjunkhoofde B en D het aangevoer dat wantroue en inkonsekwentheid binne die SBS'e redes is waarom daar op daardie stadium goeie werksverhoudinge was nie.

4.7 Gesin– en werkslewe

Adjunkhoof A se reaksie oor hoe sy haar gesins- en werkslewe balanseer was dat mense haar as assosiaal beskou. In die opsig dat sy haar gesin en familie afskeep, min by vriende of familie kuier en dat sy selfs Saterdag by die skool sal werk. Sy noem ook dat sy Sondag net na middagete weer agter die boeke inskuif. Sy ondervind ook dat sy nog nie tussen ja en nee kan onderskei nie en ook nie weet wanneer om halt te roep nie. Sy is soos iemand wat angs ervaar en sien mislukking as 'n vernedering. Adjunkhoof A wil altyd op haar beste wees en voel ook dat haar beste nooit goed genoeg is nie. Sy kry haar gesin baie jammer, veral haar dogter aangesien sy min van haar dogter se skoolfunksies bywoon.

Adjunkhoof B noem dat sy probeer om niks huis toe te neem nie. Waar moontlik, maak sy alles by die skool klaar. Sy voel dat sy vir haar kinders beskikbaar moet wees. Adjunkhoof B noem ook dat sy georganiseerd moet wees. Sy handel haar administratiewe werk en voorbereiding van klasse by die skool af. Party dae verlaat sy die skool om 17.00, ander kere na 15.00. As iemand haar wil sien, kom hulle tot by die huis. Op 'n vraag of haar gesin met die reëling tevrede is, het sy geantwoord dat dit nie vir hulle 'n probleem is nie. Adjunkhoof B het opgemerk dat haar kinders somtyds vir haar sal noem dat dit lyk asof sy 'n moeilike dag gehad het en dan is sy nie eens daarvan bewus nie. Sy beklemtoon dat die skool en gesin nie op mekaar inbreuk maak nie.

Adjunkhoof C se reaksie op hierdie vraag was: "O, *net-net!*" Sy maak haar dag by die werk langer. Sy handel haar administratiewe werk by die skool af en werk tot ongeveer 16.30. Sy moet haar dag langer maak anders kry sy nie alles afgehandel nie. Dit kos beplanning en sy maak 'n lysie van goed wat gedoen moet word.

Adjunkhoof D noem dat sy elke middag haar werk by die skool klaar maak. By die huis wil sy rustig wees en, sy maak tyd vir haar gesin. Adjunkhoof D noem dat haar kinders voel hulle as ouers werk te veel. Sy sê:

“ek probeer ‘juggle’, maar naweke is dit moeilik. Die kinders wil uit, terwyl die pa rustig wil wees.”

Uit die onderhoud het dit duidelik na vore gekom dat al vier die adjunkhoofde probeer om hulle administratiewe pligte na skool-ure af te handel. Dit het ook gelyk asof hulle somtyds verskeur is tussen hulle gesin- en werkslewe en veral die vroue met skoolgaande kinders het dit moeilik gevind om hierdie twee aspekte te balanseer. Vir hierdie vroue is dit baie belangrik om hulleself te bewys en om ten spyte van ’n gesin suksesvol te wees in die pos. Dit was duidelik dat mislukking nie deel van hulle woordeskat is nie.

4.8 Leierskapstyl

Adjunkhoof A beskou haar bestuurstyl as deelnemend.

“Ek is nie iemand wat hou van ‘n ‘one man band’ nie.”

Adjunkhoof A het haarself beskryf as ’n moederlike figuur vir die leerders sowel as die onderwysers. Sy het haarself ook as ’n mentor vir die jong onderwysers by die skool beskou. Sy het gesê sy is baie ingestel op pastorale sorg en sal toesien dat daaraan die leerders se behoeftes voldoen word. Ten tye van die navorsing was een van haar pligte om die Voedingskema by die skool te koördineer.

Adjunkhoof B beskryf haar bestuurstyl as beide deelnemend en outokraties.

“Ek sal sê bietjie van beide, maar meer deelnemend want ’n mens moet vir mense somtyds die idee skep dat hulle met sekere idees na vore gekom het sodat hulle hulle gewig kan ingooi by sekere dinge. Outokraties, sal ek sê is wanneer dit kom by beleid sodat daar nie afgewyk word van beleid nie.”

Sy sien haarself ook as ’n dissiplineerder en die leerders respekteer haar daarvoor. Adjunkhoof B het ook bygevoeg dat sy die rolle van versorger en dissiplineerder van

leerders by die skool skei. Sy glo dat sy konsekwent moet optree en dat leerders bewus is dat al het sy gehelp en hulle oortree, sal daar gevolge wees.

Adjunkhoof C dui aan dat sy 'n deelnemende demokratiese bestuurstyl het. Sy het 'n oop verhouding met leerders sowel as onderwysers.

“So, ons vra die insette meeste van die tyd. Ek meen, soms gebeur dit dat jy 'n besluit op jou eie moet neem, maar meeste van die tyd, kan sê 90%, is dit goed waaroor daar gedebatteer is en aanvaar is of verander as dit moet verander, as dit die groep nie pas nie.”

Sy noem dat die deelnemende bestuurstyl vir haar 'n uitdaging is omdat almal geraadpleeg moet word. Adjunkhoof C noem verder dat sy nie mense op pas nie, maar dat sy daar is om leiding te gee. Sy noem ook dat sy as leier nie kreatief is nie, maar eerder bestaande stelsels sal verbeter. Sy motiveer leerders om bo hulle omstandighede uit te styg en geniet dit om motiveringskampe vir leerders te reël.

“Ek is eintlik 'n werker, ek sal dinge reël en alles uitsorteer.”

Adjunkhoof D noem dat haar bestuurstyl deelnemend en demokraties van aard is en dat sy haar daarop toelê om mense te betrek.

“Ek glo aan deelneming op alle vlakke!”

Die deelnemende bestuurstyl is somtyds vir haar 'n uitdaging omdat sy voel almal moet tevrede gestel word.

“Deelnemende bestuur is nie so maklik as jy dringende en belangrike besluite moet neem nie. Dan moet 'n mens soms outokraties wees as gevolg van krisisbestuur wat toegepas moet word.”

Haar siening was dat sy 'n oop verhouding met die leerders het en dat hulle te eniger tyd na haar toe kan kom as hulle probleme het. Respek is vir haar baie belangrik en dit moet van beide kante kom.

Dit was duidelik dat al vier adjunkhoofde oor 'n deelnemende bestuurstyl beskik en baie ingestel is op leerders en onderwysers se behoeftes. Dié bestuurstyl is ook in

sekere omstandighede as 'n uitdaging beskou veral waar besluite in krisisbestuur geneem moet word. 'n Fokus op pastorale sorg het ook sterk na vore gekom.

4.9 Ondersteuning van die skoolhoof, onderwysdistrik en die onderwysdepartement

Adjunkhoof A het genoem dat sy ondersteuning vanaf die onderwysdistrik kry. Sy het in 2015 die aspirerende skoolhoofdekursus bygewoon en woon gereeld SBS-werksessies en opleidingssessies wat deur die distrik gereël word, by. Sy woon ook kursusse by KOLI by. Sy noem noem egter dat sy nie veel leiding van die kant van die skoolhoofde kry nie.

“Ek weet nie of ek die regte pad volg nie.”

Sy het ook leiding vanaf die inrigtingsbestuur- en beheer (IBB) bestuurder oor die akademiese ondersteuningsplan in die Intermediêre- en Senior Fase ontvang.

Adjunkhoofde B en C het geantwoord dat hulle ondersteuning van hulle skoolhoofde ontvang. Adjunkhoof B het genoem dat ten spyte van hulle swak werksverhouding haar skoolhoof meer kennis en ondervinding het as sy en dat sy veral ten opsigte van beleid ondersteuning sal vra. Adjunkhoof C het genoem dat haar skoolhoof mos deel van haar Ontwikkelingsondersteuningsgroep (OOG) is en haar veral ten opsigte van haar persoonlike groeiplan moet ondersteun. Hierdie adjunkhoof het ook genoem dat sy kursusse by KOLI bywoon en dat sy voel sy is verantwoordelik vir haar eie groei en ontwikkeling en dat sy nie van mense verwag om vir haar groei en ontwikkeling verantwoordelikheid te aanvaar nie. Sy voel dat die onderwysdistrik en WKOD niks vir haar doen nie.

Adjunkhoof D se terugvoering op die vraag of sy ondersteuning van die skoolhoof kry, was ja en nee. Sy het genoem dat sy soms haarself moet lei. Sy voel dit is om gedurig iemand te stoot en het beklemtoon dat haar skoolhoof haar eintlik meer moet ondersteun en nie andersom nie. Vanaf die kant van die onderwysdistrik het sy baie ondersteuning van die vorige IBB bestuurders ontvang.

Uit bostaande inligting is dit duidelik dat die respondente verskillende menings gehad het. Dit het gewissel van geen tot goeie ondersteuning van die skoolhoof en die onderwysdistrik. Nêrens het een van die vroue melding gemaak van

ondersteuning van die WKOD nie. Die vraag kan ook gevra word of die adjunkhoofde die werksessies en opleidingssessies vir SBS'e wat deur die onderwysdistrik gereël word, bywoon.

4.10 Ontmagtiging van vroue

Adjunkhoof A se reaksie op die vraag waarom so min vroue aansoek doen vir bevorderingsposte was dat vroue glo mans is beter, veral wat betref dissipline en finansies. Vroue glo dat mans alleen by die deur kan diens doen wanneer daar 'n skoolfunksie is. Sy noem dat vroue bang is vir vernuwing, bang om kursusse by te woon en bang vir groei en veral vir tegnologie. Vroue wil hulle nie blootstel nie. Sy noem ook dat dit haar ervaring is dat vroue bang is vir kritiek.

Adjunkhoof B het genoem dat iemand eers moet doodgaan of aftree voordat vroue aansoek doen en dat daar min bevorderingsgeleenthede op die platteland is. Dit kan ook wees dat vroue moeg gewag is voordat geleenthede beskikbaar word.

“Ek het sewentien jaar vir die HOD pos gewag. Ek het nie opgegee nie.”

Adjunkhoof B het genoem een van die redes waarom vroue nie vir bevorderingsposte wil aansoek doen nie is omdat hulle glo dat hulle nie goed genoeg is nie. Sy noem dat ervaring haar geleer dat vroue meer emosioneel is as mans en dissiplinêre probleme van kinders verwar met onbeskoftheid. Daar word geglo dat vroue nie dissipline kan hanteer nie. Adjunkhoof B het genoem dat mans kru is en dat hulle dalk meer gesag oor kinders het omdat hulle onbeskof is. Sy hanteer dissipline omdat dit deel van haar posbeskrywing by die skool is.

Adjunkhoof C glo dat die tydsaspek speel 'n groot rol want:

“manne het nie so baie goed om te doen soos vroue nie.”

Sy sê verder dat, om suksesvol te wees, 'n mens alles moet gee en dat jy baie tyd moet afstaan. Volgens adjunkhoof D is die vrou gewoonlik die een wat na die huis omsien en vir die kos sorg. Vroue doen niks halfhartig nie. Sy sê verder dat, as 'n mens 'n perfeksionis is, verhoed dit jou ook om vir bevorderingsposte aansoek te doen aangesien jy ten volle bewus is van die verwagtinge verbonde aan die nuwe

betrekking. 'n Verdere rede, volgens haar, is dat die administrasie van 'n bevorderingspos verander het. Die verwagtinge van die skool word meer, dit raak oorweldigend en daar is nie ekstra personeel om die werkslading te deel nie. Die pligte en verantwoordelikhede van die adjunkhoof word al meer. Adjunkhoof C noem dat die WKOD net afskuif en as die skoolhoofde nie daarby kan uitkom nie word dit die verantwoordelikheid van die adjunkhoof wat die skoolhoof moet ondersteun.

Adjunkhoof D noem dat iets wat haar sal bybly, is dat vroulike laerskool onderwysers op posvlak 1 baie gelukkig is waar hulle is. Dié respondent sê verder vroue laat toe dat mans hulle oorweldig. Sy voel ook dat mans alleen nie die uitdaging nie, maar haar eie geslag-

“die evasgeslag is die uitdaging.”

Sy noem dat vroue volwasse moet raak, mekaar erkenning moet gee en die wil moet hê om vir bevorderingsposte aansoek te doen. Adjunkhoof D se siening is dat daar 'n sterk vrou of man agter jou moet wees. Ervaring het haar ook geleer dat'n mens se metgesel jou kan terughou, en kommunikasie is belangrik.

Op die vraag of daar enige faktore was wat hulle (adjunkhoofde) ten tye van die navorsing sou verhinder om vir bevorderingsposte aansoek te doen, het adjunkhoofde A en D genoem dat hulle eers hulle voete in die huidige pos wou vind. Adjunkhoof A het ook genoem dat daar baie goed is wat sy nog wil leer en kursusse wil bywoon, veral wat betref finansies. Adjunkhoof B het genoem dat sy wel vir ander bevorderingsposte aansoek gedoen het, maar dat sy onsuksesvol was.

“Ek is ambisieus en kan dit sommer nou reguit sê ek wil verder gaan om te kyk wat die toekoms inhou.”

Adjunkhoof D het aangevoer dat sy haar werk baie geniet en daarom ook nie op daardie stadium vir ander poste sou aansoek doen nie. Adjunkhoof C het ruiterslik erken dat sy nie vir die verantwoordelikheid kans sien nie. Sy het genoem dat, wanneer sy huis toe gaan, wil sy haar deur toemaak. Sy het aangevoer dat sy nie die sleutels wil dra nie en alles by die wil skool afhandel.

“ek sal saam met die hoof verantwoordelikheid neem, maar ek wil nie vir die skool verantwoordelikheid neem nie; ek wil huis toe gaan.”

Stereotipering van vroue het sterk na vore gekom in die aannames dat mans beter is met dissipline en finansies. Van die redes wat genoem was vir die ontmagtiging van vroue was onder andere: swak selfbeeld, kan nie kritiek hanteer nie, vroue is emosioneel en bang vir vernuwing, min bevorderingsgeleenthede op die platteland en gesinsverantwoordelikhede.

Met die uitsondering van een adjunkhoof het die ander aangedui dat hulle nie op daardie stadium vir bevorderingsposte sou aansoek doen nie omdat hulle eers hulle voete in die pos wil vind of nie kans sien vir die verantwoordelikheid van skoolhoofskap nie.

4.11 Soort ondersteuning wat vroue nodig

Die vier adjunkhoofde was baie vaag ten opsigte van watter soort ondersteuning hulle nodig en wie die ondersteuning moet gee.

Adjunkhoof A het wel genoem dat sy meer van finansies, die bestuur van menseverhoudinge en ander bestuurstrukture onder andere die Personeelprestasiebestuur-en-Ontwikkelingstelsel (PPBOS) wil leer. Sy is gekies om in die BHL te dien en is verantwoordelik vir die hersiening van die finansiële beleid. Sy woon kursusse en werksinkels van die onderwysdistrik en Kaapse Onderrig- en Leierskapinstituut (KOLI) by. Sy kies kursusse wat haar as mens bemagtig stelselmatig en glo ook dat die kursusleër (KOLI, 2014) nie daar moet lê nie maar gebruik moet word.

Adjunkhoof B het wel genoem dat sy kennis van finansies het maar geen ondervinding nie. Sy het beklemtoon dat sy nie by die skool se finansies betrokke wil raak nie.

“Ek stel nie belang om by die skool se finansies betrokke te wees nie. Ek het wel gehelp om ons skool se finansiële beleid op te stel.”

Adjunkhoof C het genoem dat dissipline en wetgewing vir haar uitdagings is. Sy het besef dat sy dit moet ken maar het nie 'n aanduiding gegee van watter soort wetgewing en wie die ondersteuning moet bied nie.

Adjunkhoof D het genoem dat sy beleide, stelsels, wette en regulasies moet ken aangesien sy vir sekere bestuursaspekte by die skool verantwoordelik is. Sy lees baie omsendbriewe en moet lees om tred te hou met veranderinge. Sy sou op daardie stadium graag die aspirerende hoofdekursus wat die distrik aanbied asook die adjunkhoofkursus by KOLI wil bywoon. Ten tye van die navorsing was sy besig om haar kennis ten opsigte van assessering op te skerp. Sy het gevoel haar kennis is 'n bietjie verroes en sy moet vars inligting kry.

Al vier adjunkhoofde het aangevoer dat hulle nie eintlik sterk netwerke met ander vroue-adjunkhoofde of vroue-skoolhoofde het nie. Adjunkhoof A het genoem dat sy die adjunkhoofde van die twee buurskole— van wie een 'n vrou en die ander een 'n man is— nader vir advies en leiding. Sy gesels ook met haar man wat 'n departementshoof by een van die sekondêre skole is. Adjunkhoof A het verder aangevoer dat daar 'n behoefte is aan 'n groep vir vroulike adjunkhoofde sodat:

“hulle mekaar kan ondersteun, mekaar kan help, mekaar kan aanmoedig. Partykeer is daar iets by jou skool wat goed werk wat ek kan implementeer of iets by jou wat nie by my kan werk nie.”

Adjunkhoof B het genoem dat sy 'n vriendin in 'n ander distrik nader wanneer sy raad of leiding nodig het. Sy gesels ook met die twee vroue-adjunkhoofde van die naburige primêre skool en die vroue-adjunkhoof van die sekondêre skool in 'n ander dorp in die distrik. Sy sien haarself ook as 'n mentor vir die vroue. Adjunkhoof C het genoem dat sy geen netwerke met ander kollegas het nie. Sy het ook nie 'n behoefte daaraan nie. Sy het aangevoer dat of dit nou 'n skoolhoof of 'n adjunk is, dit is 'n pos. Adjunkhoof D het genoem dat sy nog nie probeer het om netwerke te skep nie. Sy het wel al met die vroue-adjunkhoof van die primêre skool gesels maar dit was nie oor iets spesifieks nie. In teenstelling met adjunkhoofde B en C het adjunkhoofde A en D genoem dat hulle graag met ander vroue-adjunkhoofde 'n netwerk sal wil skep om te hoor hoe hulle seker kwessies hanteer. Adjunkhoof B was skepties oor so 'n

netwerk aangesien vertroulike sake van die skool dalk bespreek sal word en sy nie graag die skool in 'n swak lig wil stel nie.

4.12 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die bevindinge van die onderhoude aangebied. Die onderhoude met die vier vroue was inderdaad verrykend en 'n belewenis. Dit het tydens die onderhoude duidelik na vore gekom dat van die vroue 'n behoefte het aan 'n ondersteuningsnetwerk vir vroue. Opmerklik was dat al vier vroue hulle onderwysloopbaan by hulle onderskeie skole begin het en nog nie by ander skole skoolgehou het nie. Die deelnemers se opinies ten opsigte van hulle belewenisse en ervarings het gewissel en hulle beskrywings hiervan was emosioneel en treffend. Dit was ook moeilik om altyd objektief te bly juis as gevolg van my eie ervarings. Dit was vir my verblydend dat hierdie vroue hulle as mentors beskou, hetsy vir die posvlak 1 onderwysers op die personeel of vir ander kollegas in die distrik. Om hierdie vroue se stories neer te pen, was vir my 'n eer en voorreg.

Die analise van die data, teorie en beleid soos in hoofstuk 2 uiteengesit, word in hoofstuk 5 bespreek.

HOOFSTUK 5

BESPREKING VAN NAVORSINGSBEVINDINGE

5.1 Inleiding

Die data in hierdie studie is gebaseer op die beleefde ervarings van 'n steekproef van vier vroue-adjunkhoofde in die Overberg Onderwysdistrik. Die data is ingesamel met die oog daarop om die beleefde ervarings te ondersoek en te verstaan. Die navorsing wou meer spesifiek, die navorsingsvraag beantwoord, naamlik:

Wat is die beleefde ervarings van vroue-adjunkhoofde by skole in die Overberg Onderwysdistrik?

Om die vraag te beantwoord, was dit nodig om die vraag verder in sub-vrae te verdeel:

- Wat is die rol van die adjunkhoof in die algehele leierskap en bestuur van die skool?
- Wat is die leierskapervarings van vroue-adjunkhoofde met betrekking tot geslag by hulle skole?
- Hoe ervaar vroue-adjunkhoofde die skoolhoof en SBS'e in die skool?
- Watter ondersteuning word deur die departement, distrikte en skole aan die vroue gebied?
- Is daar enige faktore wat bydra tot die moontlike ontmagtigings van vroue in adjunkhoofposte?
- Watter soort ondersteuning benodig adjunkhoofde?

Data wat met behulp van die vier ongestruktureerde onderhoude verkry was, soos in hoofstuk vier bespreek, het sewe temas aangedui:

- *Ervaring as adjunkhoof in die leierskap en bestuur van die skool;*
- *Leierskapervaring met betrekking tot geslag;*
- *Ervaring met die skoolhoof en SBS;*
- *Gesin-en werkslewe;*
- *Leierskapstyl;*
- *Ondersteuning van die skoolhoof, distrik en die onderwysdepartement;*

- *Ontmagtigings van vroue;*
- *Ondersteuning wat nodig word en ondersteuningsnetwerke.*

In hierdie hoofstuk word die hoofbevindinge wat uit bostaande temas voortgespruit het, bespreek.

Die eerste tema wat by sub-vraag een aansluit, het op die ervaring van die adjunkhoof by die bestuur en leierskap van die skool gekonsentreer met die klem op die ervaring ná die aanstelling in die pos. By hierdie tema word ook gekyk na die posbeskrywing van die adjunkhoof by die skool teenoor die posbeskrywing in die PAM.

Tema twee fokus op die adjunkhoofde se ervaring met betrekking tot geslag by hulle skole. Hierdie tema betrek ook sub-vraag nommer 2 naamlik, wat is die leierskapervaringe van vroue-adjunkhoofde met betrekking tot geslag by hulle skole?

Tema drie behels die ervaring van die adjunkhoofde met hulle skoolhoofde en SBS'e.

Die volgende drie temas word vanuit 'n feministiese lens geanaliseer en bespreek. In tema vier word die gesin- en werkslewe van die vier vroue bespreek. Aanvanklik sou hierdie 'n sub-tema wees van die faktore wat tot die ontmagtigings van vroue bydra, maar as gevolg van die ryk inligting uit die onderhoude het ek besluit om dit as 'n sentrale tema te hanteer.

Tema vyf fokus op die leierskapstyle van die vier adjunkhoofde terwyl tema ses kyk na die ondersteuning wat die distrik en onderwysdepartement aan vroue in bevorderingsposte bied. In tema sewe en die gelyklopende sub-vraag word gekyk na watter faktore tot die ontmagtigings van vroue lei. In die laaste tema is die klem op ondersteuning en of daar ondersteuningsnetwerke vir vroue bestaan.

5.2 Ervaring as adjunkhoof in die leierskap en bestuur van die skool

Vervolgens word die ervaring van die adjunkhoofde ná die aanstelling asook die vroue se posbeskrywing by die skool versus die posbeskrywing in die PAM bespreek.

5.2.1 Ervaring ná die aanstelling

Die vroue in die studie het hulle onderwysloopbane in die Overberg Onderwysdistrik begin. Die vier vroue se aanvanklike onderwyskwalifikasies, hetsy diploma of graad in die onderwys het aan hulle toegang verleen tot die onderwysprofessie en ook tot die daaropvolgende bevorderingsposte. Alhoewel die onderwys- en bestuurservaring verskil het, het al vier vroue hulle onderwysloopbane by hulle onderskeie skole begin. Geeneen van die vier vroue het al by 'n ander skool onderwys gegee nie.

Die ervaring van die adjunkhoofde ná hulle aanstelling by hulle onderskeie skole het van mekaar verskil, maar het ook sterk ooreenkomste getoon. Nog 'n faktor wat ek in ag geneem het, was die ondersteuning, leiding en bemagtiging van die skoolhoof aan die vroue ter voorbereiding vir bevorderingsposte.

Adjunkhoofde A, B en C het die Gevorderde Onderwysertifikaat (GOS) in Leierskap en Bestuur verwerf. Hierdie sertifikaat in skoolleierskap in Suid-Afrika (RSA, 2010) is in 2010 bekend gestel. Dit het ten doel om skoolbestuurspanlede wat daarna streef om skoolhoofde te word, te bemagtig om skole te bestuur en te lei te midde van onderwystransformasie en uitdagings. Dit is egter nie 'n verpligte kwalifikasie vir skoolhoofskap nie. Uit adjunkhoof A se onderhoud het dit na vore gekom dat sy ten spyte van die GOS-kwalifikasie eensaam, bang en alleen gevoel het. Uit die onderhoud het geblyk dat adjunkhoof A se manlike kollega vir haar wag om inisiatief te neem en dat hy haar nie ondersteun nie. Adjunkhoof A noem ook in haar onderhoud dat haar kollega al jare die adjunk-hoof is en dat hy ook die GOS-kwalifikasie verwerf het. Adjunkhoof A voer verder aan dat haar onsekerheid ná die aanstelling versterk is deurdat sy geen riglyne van haar skoolhoof ontvang het nie. Sy noem ook dat haar skoolhoof die GOS-kwalifikasie verwerf het, maar dat sy nou berge moet versit om beleide op te stel. Tot watter mate het hierdie kwalifikasie tot adjunkhoof A se kollegas se groei en ontwikkeling bygedra? Na my mening moet daar 'n meetinstrument wees om die invloed van die GOS kwalifikasie op skoolleiers se bestuur en leierskap te toets. In my rol as IBB-bestuurder het ek ervaar dat adjunkhoofde en veral vroue wat hierdie kwalifikasie verwerf het, min geleenthede en ondersteuning van hulle prinsipale kry om hulle kennis toe te pas. Op grond van my ervaring kon ek die afleiding maak dat die vroue 'n bedreiging vir hulle

toesighouers en kollegas is en dat hulle moontlik die gemaksones van die skole sal versteur.

Adjunkhoof B was ook die enigste lid van haar SBS wat die GOS verwerf het. In kontras met adjunkhoof A se ervaring ná aanstelling, het adjunkhoof B haar ervaring as positief beskou. Sy noem dat haar skoolhoof ten spyte van hulle swak werksverhouding haar totaal alleen laat om die kurrikulum te bestuur. Sy gebruik dus die geleentheid om haar kennis van die GOS-kwalifikasie toe te pas en uit te leef. Nie net word die skoolhoof en die res van die SBS met nuwe idees gekonfronteer nie, maar hulle eie kennis van die veranderde en vernuwende onderwysstelsel word getoets en uitgedaag.

Adjunkhoof D het die GOS-kursus in Lewensoriëntering voltooi. Op die tydstip wat adjunkhoof D die kursus gedoen het, was dit tot haar en die skool se voordeel aangesien sy die vak onderrig en ook as departementshoof van die afdeling opgetree het. Ten tye van die navorsing dra die kwalifikasie nie by tot die leierskap en bestuur van die skool nie. Dit is tot haar nadeel dat die skoolhoof voor sy aanstelling slegs ervaring as 'n departementshoof en vir 'n kort tydperk as adjunkhoof by sy vorige skool opgedoen het. Onder die vorige skoolhoofde het sy waardevolle ondervinding in leierskap en bestuur opgedoen en was sy ook aan verskeie ontwikkelingsgeleenthede blootgestel. Sy noem dat hierdie ervaring haar in staat stel om die skoolhoof te help en te ondersteun, maar dat dit ook tot erge frustrasie lei aangesien hy nie na raad of haar insette luister nie. In haar onderhoud noem sy dat sy meermale die skoolhoof moet lei eerder as andersom.

Adjunkhoof A was voor haar aanstelling reeds vyftien jaar in die departementshoofpos en het een jaar as adjunkhoof waargeneem. In vergelyking met adjunkhoofde A, C en D het adjunkhoof B reeds voorheen by haar skool as skoolhoof waargeneem. Hierdie waarneming kon haar dus voorberei vir die eise van skoolhoofskap. Adjunkhoof A het ook vir een jaar as adjunkhoof waargeneem en die vraag kan dus gevra word tot watter mate sy bemaatig en ondersteun is. Die vraag kan ook gevra word tot watter mate die vroue aan bestuurservaring bloot gestel was. Dit is in ooreenstemming met Kelly (1990) se aanspraak dat een van die mites van die onderwys is dat die posisie van die adjunkhoof 'n deeglike en bruikbare

opleidingsterrein vir skoolhoofskap is. Uit eie ervaring as departementshoof en adjunkhoof moet die adjunkhoof die inisiatief neem vir sy of haar eie groei en ontwikkeling as geleenthede nie beskikbaar is nie. Adjunkhoofde A, C en D was aan verskeie skoolhoofde se bestuurstyl blootgestel, terwyl adjunkhoof B haar skoolhoof ken sedert sy by die skool onderwys begin gee het.

Adjunkhoofde A en C se ervaring ná die aanstelling was een van eensaamheid en vrees. Hierdie vrese kan ook toegeskryf word aan ontbrekende mentorskap ter voorbereiding vir adjunkhoofskap of skoolhoofskap. Adjunkhoof A noem in haar onderhoud dat daar nie riglyne gegee word wanneer beleide, stelsels of strukture opgestel word nie. Adjunkhoof C se reaksie was dat haar skoolhoof die kurrikulum aan haar oorlaat om die kurrikulum te bestuur. My ervaring met vroue in bestuursposse by skole is dat hierdie vroue se rol tot die van kurrikulumkoördineerder van 'n spesifieke fase beperk word. In teenstelling met adjunkhoofde A, B en C het adjunkhoof D gemengde gevoelens gehad aangesien sy eers aan die begin van die nuwe skooljaar van haar aanstelling gehoor het. Haar gemengde gevoelens kan ook toegeskryf word aan die twee benoemingsprosesse wat die pos vooraf gegaan het. Hierdie adjunkhoof was met die derde probeerslag suksesvol.

Uit die gesprekke en data kan afgelei word dat ten tye van die navorsing slegs een van die vroue definitief na skoolhoofskap gestreef het; een was definitief seker dat sy nie aansoek sal doen nie terwyl twee ander onseker was. Adjunkhoof B het sterk gevoelens uitgespreek en erken dat sy ambisieus is en dat sy verder wil gaan. Adjunkhoofde A en D se rede was dat hulle eers in die adjunkhoofpos wil groei. Adjunkhoof A se ander rede is dat sy eers meer van finansies wil leer aangesien die bestuur van finansies een van 'n skoolhoof se kernverantwoordelikhede is. Adjunkhoof C het ruiterslik erken dat sy nie kans sien vir die uitdagings van skoolhoofskap nie en daarom nie verder aspireer nie.

Slegs adjunkhoof A het die kursus vir pas aangestelde adjunkhoofde by KOLI bygewoon. Adjunkhoof D het besluit om hierdie jaar vir dié kursus in te skryf om haar sodoende te bemagtig. Een van haar redes was werksfrustrasie in haar huidige pos en die skoolhoof se onvermoë om die skool te lei en te bestuur.

My afleiding is dat die een adjunkhoof wat aspireer vir skoolhoofskap besef dat sy die ervaring as adjunkhoof moet opdoen om sodoende in die toekoms die leierskapposisie te kan beklee hetsy by haar skool of by 'n ander skool. Een van die dryfvere vir haar aspirasie kon moontlik wees om positiewe veranderinge by haar skool teweeg te bring maar ook om die negatiewe beeld ten opsigte van leierskap en bestuur by die skool te verander. Dit kan ook wees dat sy moontlik haar negatiewe ervaring as vrou in die leierskapposisie by haar skool wil verander.

'n Ander afleiding wat gemaak kan word, is dat die twee vroue wat nie verder vir bevorderingsposte wil aansoek doen nie, moontlik ontnugter is deur die verantwoordelikhede en aanspreeklikhede van skoolhoofskap. Die eise wat op hierdie stadium aan skoolhoofde gestel word asook die gepaardgaande uitdagings en spanning kan moontlik van die redes wees. Daar is dus 'n verskil tussen om die skoolhoofde te ondersteun en om self die sleutels van die skool te dra. In die geval van adjunkhoof A kan die afleiding gemaak word dat haar ervaring tot dusver met haar skoolhoof 'n bydraende faktor kan wees dat sy nie op hierdie stadium vir skoolhoofskap sal aansoek doen nie. Adjunkhoof C se ervaring met haar skoolhoofde is egter meer positief, maar haar interaksie met leerders in die klaskamer is vir haar 'n groter prioriteit as om 'n skoolhoof te wees.

5.2.2 Posbeskrywing by die skool versus die posbeskrywing in die PAM (1996)

In hierdie gedeelte wil ek graag die posbeskrywing van die vier vroue adjunkhoofde met dié van die PAM (DBO, 1996) vergelyk en vasstel of die posbeskrywing by die skool aan die PAM (DBO, 1996) voldoen.

A vier vroue het aangedui dat hulle posbeskrywings nie veel van die van die PAM (DBO, 1996) verskil nie. In die data wat verkry is vanuit die onderhoude met die vier adjunkhoofde het dit na vore gekom dat die posbeskrywing in die PAM (DBO, 1996) nie met die vroue deurgewerk is nie. Ek het tot hierdie slotsom gekom na aanleiding van die vroue se reaksie op die vraag of die posbeskrywing van die adjunkhoof in die PAM (DBO, 1996) met hulle bespreek is. Een adjunkhoof het gevra dat die PAM (DBO, 1996) aan haar gestuur moet word en 'n ander een het genoem dat dit tyd geword het dat die posbeskrywing soos in die PAM (DBO, 1996) vervat, met adjunkhoofde bespreek word. Op grond van my ervaring as 'n voormalige

adjunkhoof kan ek my hiermee vereenselwig aangesien 'n posbeskrywing gegee word sonder bespreking of konsultasie. Hierdie ervaring sluit aan by Marshall en Hooley (2006) wat aandui dat die verantwoordelikhede van die adjunkhoof tot 'n groot mate deur die skoolhoofde en skool bepaal word. Indien die vier vroue nie betrokke was by die opstel van hulle posbeskrywing nie kan daar gevra word wie die posbeskrywing opgestel het. In een studie het Mertz (2000:18) bevind dat skoolhoofde take op 'n ad-hoc manier toeken. Mertz (2000) som dit op deur te sê dat die werk van die adjunkhoof is om te dien en nie om vrae te vra nie.

Het die vier vroue die verwagting gehad dat dit die werk van die skoolhoofde was om die posbeskrywing met hulle deur te werk? Volgens die adjunkhoofde kan dié gevolgtrekking omtrent die posbeskrywing van die skoolhoof (DBO, 1996) gemaak word. Hiervolgens is die skoolhoof daarvoor verantwoordelik om professionele leiding aan die personeel te gee. Verder is die skoolhoof ook verantwoordelik vir die opstel van personeelontwikkelingsprogramme en om onderwysers, veral nuwe en onervare onderwysers, te ondersteun. Die vroue se uitgangspunt kan wees dat hulle nuut en onervare was met hulle aanstelling in die adjunkhoofpos en daarom leiding moes kry. Daar kan tot die slotsom gekom word dat, alhoewel 'n afskrif van die dokument aan van die adjunkhoofde gegee is, dit nooit met hulle bespreek is nie. Hierdie afleiding kan ook gemaak word na aanleiding van adjunkhoof D se argument dat dit miskien tyd geword het dat almal se posbeskrywings soos vervat in die PAM (DBO, 1996) met almal deurgewerk moet word. 'n Volgende faktor om my argument te versterk, was die versoek van adjunkhoof C dat ek die PAM (DBO, 1996) aan haar beskikbaar moes stel.

Alhoewel adjunkhoof A aangevoer het dat haar posbeskrywing by die skool duideliker meer spesifiek was as dié in die PAM (DBO, 1996), het sy nie daarop uitgebrei nie. Dit blyk dat die skoolhoof die posbeskrywing sonder die insette van die betrokke persone opgestel het. Volgens die werksindeling is sy verantwoordelik vir fokusarea vier van die Heelskoolontwikkelingsinstrument (DBO, 2001) en die ander SBS-lede vir die ander fokusareas. Fokusarea vier handel oor gehalte van onderrig en leer en onderwyserontwikkeling. Volgens die PAM (DBO, 1996) is die pligte en verantwoordelikhede van adjunkhoof nie beperk tot een fokusarea nie.

In vergelyking met haar drie kollegas moet adjunkhoof D op sekere tye noodgedwonge take van die skoolhoof verrig. Dit onderskei haar van haar drie kollegas. Alhoewel sy die kurrikulum van die skool bestuur moet sy kreatief dink en ook inisiatief neem, veral wanneer die skoolhoof nie definitiewe besluite kan neem nie. Daar word dus van haar verwag om meer as net haar normale take te verrig. In die posbeskrywing in die PAM word daar nie ruimte vir uitbreiding van die onderskeie posbeskrywings gelaat nie.

Bogenoemde inligting stem ooreen met Marshall en Hooley (2006:5) waarvolgens hulle aanvoer dat adjunkhoof sekere take in gemeen het alhoewel hulle posbeskrywing wêreldwyd verskil. Onder meer voer hulle aan dat hierdie algemene take die hantering van leerders, ouers, hantering en oplos van gedragsprobleme, roosters, skedules en leerderbywoning insluit. Verder voeg Marshall en Hooley (2006) by dat sekere adjunkhoofde gemoeid is met die verbetering van die kurrikulum en onderrig. Dit was veral die geval by skole A en C waar daar twee adjunkhoofde is. By skool A is adjunkhoof A verantwoordelik vir dié funksie terwyl haar kollega (’n man) vir onder andere infrastruktuur verantwoordelik was. By skool C was adjunkhoof C verantwoordelik vir die bestuur van die AOO-fase en haar kollega (’n man) vir die Verdere Onderwys en Opleiding (VOO)fase.

In onderafdeling 2.3.3 het ek aangevoer dat my kritiek teen die PAM (DBO, 1996) is dat die rol van die adjunkhoof beperk is tot dié van ’n adviseur, assistent of toesighouer. In dié verband is die posbeskrywing vaag en nie spesifiek nie. Die woord ‘assisteer’ of ‘bystaan’ word nie duidelik omskryf nie en skep verwarring by adjunkhoofde indien hulle rol nie duidelik uitgespel word nie. Die grondige onderhoude het hierdie kwessie versterk. Juis as gevolg van die onduidelike omskrywing het elke skool ’n unieke posbeskrywing vir die adjunkhoof. Uit data verkry uit die onderhoude het ek tot die gevolgtrekking gekom dat die deelnemende adjunkhoofde nie oor goeie kennis van die PAM (DBO, 1996) beskik nie.

Die posbeskrywing in die PAM (DBO, 1996) is ook ’n omvattende beskrywing en neem nie die verskillende agtergronde van die skole in ag nie. Drie van die skole is sekondêre skole waarvan een oor twee adjunkhoofde beskik terwyl die oorblywende twee skole slegs oor een adjunkhoof beskik. Die PAM maak dus nie onderskeid

tussen die aantal adjunkhoofde by 'n skool nie. Daar word van die een adjunkhoof ver wag om dieselfde werk te doen as dié van 'n skool waar daar twee adjunkhoofde is. Dieselfde gehalte werk en toewyding word van alle onderwysers ver wag ongeag die aantal onderwysers by 'n skool. Daar is definitiewe implikasies vir skole met slegs een adjunkhoof in vergelyking met skole waar daar twee adjunkhoofde is.

Waarom neem hierdie vroue nie self verantwoordelikheid vir hulle eie posisie nie? Die verwagting van die adjunkhoofde dat iemand die PAM-dokument (DBO, 1996) aan hulle moet gee of dit vir hulle moet verduidelik kan dui op swak leierskap van die skoolhoof of dat die vroue in 'n gemaksone is en ver wag dat hulle 'met die lepel ingegee' moet word. Die rol van die Ontwikkelingsondersteuningsgroep (OOG) van die vroue kan ook bevraagteken word. In die praktyk vind hierdie ondersteuning nie plaas nie en is dit bloot funksie 'n funksie om aan voldoening uitvoering te gee. Persoonlike ontwikkeling is deel van enige persoon se professionele groei en des te meer word daar van persone in bevorderingsposte ver wag dat hulle eienaarskap hiervan sal aanvaar.

In enige werk of beroep moet die diensvoorwaardes met die werknemer bespreek word. Hoofstuk A van die PAM-dokument (DBO, 1996) handel juis oor die doel, kernpligte en verantwoordelikhede van die verskillende posvlakke. Kan dit wees dat die skoolhoofde self nie op die hoogte is van die inhoud van die dokument nie of hulle nie vergewis van die jongste inligting nie? Kan dit wees dat die posbeskrywing van die adjunkhoofde by die skool jaar na jaar dieselfde bly? In my mentorskapsrol vir adjunkhoof D het ek empatie met haar frustrasie oor haar posbeskrywing. Op papier lyk dit indrukwekkend, maar in die praktyk vind dit nie plaas nie.

Een van die grootste uitdagings vir die implementering van enige onderwysbeleid is die afstand tussen wat bekend staan as beleidmakers of beleidontwikkelaars en beleid-implementeerders. In hierdie geval is dit die gebrek tussen die PAM (DBO, 1996) en die toepassing daarvan. Beleid slaag dikwels nie daarin om oplossings te bied en werklike verandering teweeg te bring nie en so word dit slegs 'n simboliese oefening. Raab (1994:11–12) sien onderwysburokrate en onderwysers as filters vir die beleid wat in programme en praktyk omskep word. Hy glo nie dat hierdie mense bloot as gewone mense optree nie, maar beweer dat hulle beleid uit 'n

verskeidenheid historiese ontwikkelinge en agtergronde uitdaag. Onderwysers in skole voel selde dat hulle hier 'n rol te speel het, maar hulle het dikwels groter invloed op die sukses of mislukking van beleid as wat hulle besef. Hulle kan deurdagte en ingeligte keuses maak, eerder as om slaafse uitvoerders te wees van openbare onderwysbeleidsbesluite wat deur ander geneem is (Grant, 2000:316).

Die PAM (DBO, 1996) is die akademiese raamwerk en die verwagte ideaal waarvolgens onderwysers te werk moet gaan. Daar is egter 'n groot gaping tussen wat op papier geskryf is en wat in die praktyk plaasvind. Die PAM is 'n generiese dokument en neem nie die verskillende skole en verskille in skole in ag nie. Nêrens in die beleid word daar tussen die posomskrywings van skoolhoofde, adjunkhoofde, departementshoofde en onderwysers van die verskillende soorte skole in Suid-Afrika gedifferensieer nie. Die dokument onderskei ook nie tussen man en vrou nie. Dié beleid is geskryf as 'n benadering. Skole se agtergronde verskil en hierdie eiesoortige agtergronde bepaal eintlik die posbeskrywing van die skoolhoof en adjunkhoof, wat moontlik teenstrydig is met die verklaarde beleid.

In die PAM (DBO, 1996) word dit gestel dat die adjunkhoof die skoolhoof moet bystaan in die toesig oor dissipline, maar in die praktyk verskil dit. Van die vier vroue is dit slegs adjunkhoof B wat verantwoordelik is vir die hantering van dissipline. In adjunkhoofde A en C se skole hanteer die manlike adjunkhoofde die dissipline en by adjunkhoof D word dissipline deur die dissiplinêre komitee gehanteer. Dié komitee word gelei deur 'n man. Dit is in ooreenstemming met Moroosi (2010) wat aanvoer dat vroue 'n konstante stryd teen sosiale en organisatoriese diskriminasie voer.

5.3 Leierskapervaring met betrekking tot geslag

Ten opsigte van die vraag oor leierskapervaring met betrekking tot geslag was daar ooreenkomste maar ook kontraste. Patterson (2012:395) sien leierskap as een van die rolle wat tradisioneel word as 'n manlike domein beskou word. Uit die data wat uit die onderhoude verkry is, blyk dat drie van die vier vroue se ervaringe ooreenstem met Patterson (2012:395) en Moroosi (2007:507) se siening dat vroue wat vir bevorderingsposte aspireer, hindernisse ervaar wat hierdie vordering strem. Adjunkhoofde A, B en D se ervaring is ook in ooreenstemming met Moroosi (2007:507) wat die gebrek aan die aanvaarding van vroue as leiers toeskryf aan die

oorheersing van mans in magposisies in strukture van die skoolstelsel. Adjunkhoof A noem in haar onderhoud:

“Ek word gesien as die tweede adjunk. As die hoof af is, dan sal sy vir hom bel. Dit voel vir my ek is ‘second’ en ek is nie deel van die skool se ‘management team’ nie, ek is nie deel van topbestuur nie.”

Uit die onderhoude het dit ook na vore gekom dat vroulike personeellede glo dat vroue nie die werk kan doen nie. Een adjunkhoof het dit saamgevat deur te sê

” hulle [die personeel] glo mos die mans is beter as ons, beter met dissipline, beter met finansies, hulle glo mans kan alleen werk by die deur van ’n funksie, hulle glo mans kan alleen dissipline in ’n skool hanteer.”

Dit is in ooreenstemming met Patterson (2012:395) se siening van leierskap as een van die rolle wat tradisioneel as manlik waargeneem word, en Moroosi (2007:507) wat aanvoer dat vroue se toegang tot bevorderingsposte en hulle werksprestasie in bestuursposisies deur mans beïnvloed word.

Die vier vroue in die studie het die respek van die ouergemeenskap geniet wat in teenstelling is met Moroosi (2010:556) se bevindinge dat vroue in bestuursposte nie die respek van die breë gemeenskap geniet nie, maar dit stem ooreen met sy siening dat vroue ekstra hard moet werk om die respek van vroulike kollegas en die van manlike skoolhoofde te verdien. My ervaring met hoofdevergaderinge is dat vroue-skoolhoofde selde hulle stem laat hoor. Slegs wanneer hulle spesifiek gevra word vir insette sal hulle reageer. Selfs wanneer hulle gevra word om ’n aanbieding waar te neem, skram hulle weg. Kan dit ’n gebrek aan selfvertroue wees, dat hulle deur hulle manlike kollegas geïntimideer voel, of dat hulle in die minderheid is?

5.4 Ervaring met die Skoolhoof en SBS

Vervolgens word die vier vroue-adjunkte se ervaring met die skoolhoof en SBS bespreek.

5.4.1 Skoolhoof

Drie van die vier vroue se toesighouers was mans en dit weerspieël Lumby (2003) se mening dat gemeenskappe vroue wat as skoolleiers aangestel word nie vertrou

nie aangesien skoolbestuur 'n belangrike saak is wat slegs deur mans gedoen kan word. Met die uitsondering van twee vroue-skoolhoofde by hoërskole in die Overberg was die res almal mans aan die hoof van die oorblywende sewentien sekondêre of hoërskole.

Dit versterk die stereotipiese houding en kulturele norm dat die ideale skoolhoof 'n man moet wees, veral in sekondêre of hoërskole. Dit sluit ook aan by Moroosi (2010:554) se bevinding dat die aanvaarbare norm van 'n manlike skoolhoof meer algemeen in landelike as in stedelike gebiede is. Dit kan ook toegeskryf word aan die oorheersing van tradisionele leierskap in landelike gebiede. Die geskiktheid van vroue as leiers word gereeld bevraagteken aangesien die Suid-Afrikaanse gemeenskap tradisioneel patriargaal is.

Ten tye van hierdie navorsing het drie van die vier vroue-adjunkhoofde nie 'n goeie werksverhouding met hulle skoolhoofde gehad nie. Twee van hierdie skoolhoofde was mans en die ander skoolhoof 'n vrou. Adjunkhoofde A, B en D het gevoel dat daar nie erkenning aan hulle gegee word nie – erkenning in die sin dat hulle inisiatiewe en kreatiewe insette geïgnoreer word en ook dat hulle nie as tweede in bevel erken word nie. Dit sluit aan by dr. Dlamini-Zuma (1995) se toespraak in Beijing waar sy genoem het dat die meerderheid vroue as effektiewe minderes lewe. Vroue word ook verder benadeel deurdat hulle hulle aan die gemeenskap en hulle kollegas moet bewys en dat hulle harder as hulle manlike eweknieë moet werk. Ek kan my met hierdie vroue se situasie vereenselwig aangesien daar sedert my aanstelling as adjunkhoof in 2003 ten spyte van beleid en wetgewing weinig verandering plaasgevind het. In hoofstuk 2 (sien 2.6) het ek genoem dat daar selfs in die moderne eeu geglo word dat vroue nie daartoe in staat is om te lei nie.

In kontras hiermee was adjunkhoof C se ervaring met haar skoolhoof en kollega die van vertroue en wedersydse respek.

“Ek het eintlik in ‘n baie positiewe omgewing begin met my adjunkhoofskap.”

Dit is veral positief in die sin dat sy die ruimte gegun word om kreatief te wees ten opsigte van haar posbeskrywing. Hierdie adjunkhoof het genoem dat daar nie onderskeid tussen haar en haar manlike kollega getref word nie.

5.4.2 Skoolbestuurspan

Twee van die vier vroue het aangevoer dat daar goeie werksverhoudinge tussen hulle en die SBS'e bestaan. Hierdie goeie werksverhoudinge spruit uit die hou van gereelde vergaderings, kurrikulumlewering as die eerste prioriteit by die skool en aangesien onderwysers die geleentheid gegee word om hulle menings te lug.

Al vier vroue het genoem dat hulle goeie verhoudinge met die manlike onderwysers in die SBS het. Dit is in teenstelling met Moroosi (2010) se siening dat sekere manlike onderwysers die gesag van vroulike skoolhoofde bevraagteken en slegs luister na die manlike adjunkhoof en hierdie persoon as die gesagsfiguur erken. Hierdie goeie verhoudinge spruit voort uit die soort leierskapstyl van die vroue en soos in die volgende paragraaf bespreek.

5.5 Leierskapstyl

Sterk ooreenkomste was merkbaar tussen die vier vroue se leierskapstyle. Vir al vier vroue was dit belangrik dat hulle kollegas ingesluit en bemagtig word aangesien hulle dieselfde doel nastreef. Hierdie vroue het ook 'n deelnemende leierskapstyl genoem wat buigbaar en omvattend is, en hulle het aangedui dat hulle op verhoudinge met ander konsentreer. Dit strook met Fennell (1999:507) se navorsing wat bevind het dat leierskap vanuit 'n feministiese gesigspunt gebruik kan word om ander te bemagtig eerder as om hulle te opponeer. Hierdie siening is in ooreenstemming met die bevindinge van hierdie studie, naamlik dat bemagtiging van kollegas vir die vier vroue baie belangrik is. Die vier adjunkhoofde se leierskapstyle stem ooreen met bevindinge na aanleiding van Grogan en Shakeshaft (2012) se navorsing oor verhoudingsleierskapstyl waar die verhouding met ander in 'n horisontale eerder as 'n hiërargiese posisie belangrik is. Vroue is geneig om doelwitte deur ander en met ander te bereik (Grogan en Shakeshaft, 2012). Vroue konseptualiseer mag ook anders en het ook die behoefte het om ander se mag uit te brei. Hierdie leierskapstyl het oorwegende impak op organisatoriese gedrag en verandering.

Al vier vroue het ook geneig ook na die gebalanseerde leierskapstyl wat Grogan en Shakeshaft (2011) beskryf as 'n kenmerk van vroue in leierskapposisies. Dit verwys

na die balans tussen werk-, huis- en gemeenskapsverpligtinge. Ook is daar 'n sterk ooreenkoms met Lumby en Azaola (2013:12) se navorsing oor Suid-Afrikaanse vroue waar bevind is dat vroue hulle as vroue en moeders sien wat as gevolg van óf ingebore eienskappe óf ervaring oor vaardighede beskik wat hulle 'n voordeel bo mans gee. Dit stem ooreen met Patterson, Marvin en Turner (2012:23) wat aanvoer dat vroue gesien word as empaties, sorgsaam, passievol en samewerkend, terwyl mans as dominant, analities en selfgeldend beskou word. Uit eie ervaring kan ek my hiermee vereenselwig aangesien mans as aggressief, kompetend, in beheer en enkel-taak gefokus is terwyl vroue daarteenoor oor die algemeen vriendelik is en empatie met ander het (Ramsay, 2000:2).

Wat ook sterk uit die data na vore gekom het, was die vroue se passie en liefde vir die leerders. Die rol van pastorale versorger, mentor, moeder en dissiplineerder was ook duidelik. Wedersydse respek is vir al vier vroue baie belangrik. Hierdie eienskappe stem ooreen met leierskap vir maatskaplike regverdigheid wat omskryf word as morele, dienende, samewerkende leierskap en toegevoegde waarde (Grogan & Shakeshaft, 2011). Die meeste vroue in die onderwys betree die professie omdat hulle die lewens van kinders wil verander, om die wêreld 'n beter plek te maak en om skole te verander sodat elke leerder 'n regverdige kans het. Uit die onderhoude het dit sterk na vore gekom dat al vier vroue steeds onderrig gee om met leerders en hulle behoeftes in kontak te bly. Vir hierdie vroue is die ontwikkeling van die kind as geheel net so belangrik soos die akademie. Ook is dit vir hulle belangrik om hulle leerders toe te rus met vertroue en vaardighede vir die toekoms sodat hulle hulle drome en ideale kan verwesenlik. Ons kan dus sê dat onderwys word met maatskaplike werk geassosieer word. Volgens Smith (2011:520) is dit vir vroue leiers belangrik om 'n omgewing te skep waar personeel en leerders veilig en gelukkig is.

Al vier adjunkhoofde het te kenne gegee dat hulle oor 'n deelnemende demokratiese leierskapstyl beskik en graag die onderwysers se mening wil hoor. Vir twee van die vroue is deelnemende leierskap somtyds 'n uitdaging omdat almal geraadpleeg moet word of dat almal tevrede gestel moet word. Twee van die adjunkhoof sal sekere tye outokraties op tree veral waar belangrike besluite geneem word of waar daar nie van

beleid afgewyk mag word nie. Dit kom ook sterk na vore dat die vroue nie een bestuurstyl as “reg” beskou nie en dat die belange van die leerder en die skool eerste gestel word. Ek kan my hiermee vereenselwig, waar besluite in krisissituasies geneem moet word. In Smith (2011:522) se studie is bevind dat vroue stereotipes oor vroulike, deelnemende, oordedende en kollegiale benaderinge beskik wanneer skole bestuur word, maar dat hulle ook bereid is om ‘n sterker dwingende benadering te volg indien nodig.

Uit die data kan afgelei word dat die vroue uit ‘n repertoire van leierskapstyle put. Dit sluit aan by Smith (2011:522) wat bevind het dat vroue-skoolhoofde oor die vermoë beskik om hulle leierskapstyl aan te pas na gelang van die situasie en die konteks waarin dit bestuur moet word.

5.6 Gesin- en werkslewe

Spanning kom dikwels voor tussen die werk- en gesinslewe van vroue in leierskapposisies aangesien hierdie vroue meer tyd by die werk as by die huis deurbring. Die eise van onderwystransformasie, meer administratiewe werk, handhawing van leerderdisipline, beter leerderuitslae en die stel van slaagteikens dra by tot hierdie spanning. Veral getroude vroue of vroue met kinders vind dit moeilik om ‘n balans tussen hulle werk- en gesinslewe te vind.

In Lumby en Azaola (2011) se studie met sewe vroulike skoolhoofde van klein skole in Noordwes en Gauteng het hierdie vroue aangevoer dat gemeenskappe glo dat vroue oorbeskermend en bekommerd is oor hulle gesinne en daarom die skool vroeg verlaat. Die beleefde ervaringe van die vier vroue in my studie het bewys dat hulle wel bekommerd en besorg is oor hulle gesinne, maar omdat hulle die omvangrykheid van hulle taak besef, werk hulle juis ná skool-ure. ‘n Verdere aansporing is ook dat hulle die stereotipes en vooroordele ten opsigte van vroue in bevorderingsposte besef.

Al vier adjunkhoofde het aangevoer dat hulle hulle administratiewe werk en voorbereiding ná skoolure afhandel. Die tyd wat hulle by die skool deurbring, het van vrou tot vrou gewissel. Alhoewel dit moeilik is, poog hulle om nie werk huis toe te neem nie. In vergelyking met adjunkhoofde B en C, het A en D gesê dit is vir hulle

moeilik om gesin- en werkslewe van mekaar te skei. Die rede hiervoor kan wees dat hierdie twee vroue se kinders almal nog in primêre skool is, terwyl die ander twee adjunkhoofde se kinders óf reeds werk óf op universiteit is. Dit stem ooreen met Moreau (2007:242) se navorsing wat bevind het dat onderwysers gereeld verskeur was tussen hulle kinders se behoeftes en hulle plig om reg te laat geskied aan die posisie wat hulle by die skool beklee. Ook is dit in lyn met Moroosi (2007:514) se stelling dat vroue dit moeilik vind om gesin- en werksverantwoordelikhede te balanseer en dan hulle families afskeep. Die bevindinge insake die vier vroue se ervarings stem ook ooreen met Smith (2011:526) se bevindinge dat daar nie duidelike nie-werktyd is wanneer die vroue tuis is nie, hulle werk ná skool-ure om ononderbroke werkstyd te verseker, daar is noue samewerking met die senior bestuurspan eerder as om 'n een-vrouvertoning te probeer lewer en werk lang werksure gedurende die skoolkwartaal om sodoende tydens die skoolvakansie te rus.

Juis omdat daar soveel druk is om hulle te bewys is, werk vroue ná skool-ure en offer hulle baie gesinstyd op. Dit sluit aan by Kanjere (2008:2) se siening dat vroue verder benadeel word deurdat hulle aan die gemeenskap moet bewys en dat hulle harder as hulle manlike eweknieë moet werk om dit te kan doen. Dit word deur Smith (2011: 526) bevestig waarin hy aanvoer dat vroue ná skool werk om ononderbroke werkstyd te verseker asook langer werksure gedurende die kwartaal werk om gedurende die vakansie te kan rus. In die meeste gevalle word vroue nie in hulle werksomgewing ondersteun nie. My eie ervaring in bestuurposisies en my onderhoude met die vier vroue bewys dat werk vroue se prioriteit is en daarom is werk ná skool-ure ononderhandelbaar. In oorwegend patriargale gemeenskappe, soos Suid-Afrika, word daar steeds van vroue verwag om hulle rol as vrou en ma te vervul en ook terselfdertyd aan die eise van 'n veeleisende beroep te voldoen.

Twee vroue het ook aangevoer dat hulle situasie vergemaklik word deurdat hulle mans in dieselfde beroep is en ook leierskapposisies beklee en daarom begrip vir hulle situasie het. Een van die vroue het aangevoer dat, alhoewel haar man in dieselfde beroep is sy nie die nodige ondersteuning kry nie. *“Jou metgesel kan jou*

ook terug hou. [Dink diep] Hier praat ek uit eie ervaring. Kommunikasie is belangrik. Iemand of mense kan jou terughou”.

Ten spyte van die intense werksdruk en hewige werkslading is daar egter ook die uitsonderings waar dit met die nodige beplanning en ondersteuningstrukture tuis moontlik is om ‘n werk lewe-balans te kry.

Dit was interessant om te hoor dat al vier vroue ná die geboorte van hulle kinders om bestuursposte aansoek gedoen het. Moontlike faktore hier kan wees dat hierdie vroue eers wou wag tot hulle kinders groter is en nie meer soveel tyd, aandag en energie verg nie; of dat hulle wou wag tot hulle kinders verder studeer en uit die huis is of dat hulle aanvanklik nie na bevorderingsposisies gestreef het nie, maar mettertyd geleenthede raakgesien het en daarom aansoek gedoen het.

5.7 Ondersteuning van die Skoolhoof, Overberg Onderwysdistrik en die WKOD

In hoofstuk vier het ek genoem dat verskillende menings ten opsigte van die ondersteuning van die skoolhoof, onderwysdistrik en die WKOD na vore gekom het. In 2015/2016 het die onderwysdistrik verskeie en gereelde skoolbestuurspanopleidingwerksessies aangebied. Hierdie werksessies het die skoolhoof en adjunkhoof ingesluit. Wanneer na die bywoningrekord van SBS’e – met inbegrip van die adjunkhoofde in 2015/2016, gekyk word, was dit slegs skool A se SBS wat hierdie sessies gereeld bygewoon het.

Van die vier adjunkhoofde was dit slegs adjunkhoof A wat die werksessies en opleidingssessies wat deur die onderwysdistrik gereël is, bygewoon het. In kontras hiermee het adjunkhoof C gevoel dat die onderwysdistrik en WKOD niks vir haar doen nie. Die drie adjunkhoofde se afwesigheid by opleidingssessies kan aan verskeie faktore toegeskryf word. Die adjunkhoof kry nie die inligting rakende die sessies nie; hulle voel dalk dat die opleiding nie tot hulle professionele groei en ontwikkeling bydra nie, of dat hulle die bemagtiging nie nodig het nie. Dit is dus ‘n geleentheid wat deur die onderwysdistrik ondersoek moet word aangesien hierdie adjunkhoofde moontlik môre se skoolleiers kan wees.

Twee vroue het genoem dat hulle ondersteuning vanaf hulle voormalige IBB bestuurders ontvang het, terwyl die ander twee vroue geen melding daarvan gemaak

het nie. Hierdie ondersteuning aan die adjunkhoofde het kurrikulum- en skoolbestuur ingesluit.

Sterk ooreenkomste rakende ondersteuning van hulle skoolhoofde, veral ten opsigte van die toepassing en implementering van beleid het by adjunkhoofde B en C voorgekom, terwyl adjunkhoof A min ondersteuning ontvang het en adjunkhoof D onseker was oor die ondersteuning. Die soort ondersteuning wat die skoolhoofde aan die twee adjunkhoofde gebied het, het ook verskil. Adjunkhoof B se ondersteuning was veral ten opsigte van beleid terwyl adjunkhoof C se verwagting was dat haar skoolhoof haar ten opsigte van haar groeiplan moes ondersteun. Van die vier adjunkhoofde het drie ten tye van die navorsing reeds ontwikkelingskursusse by KOLI bygewoon het. Ten opsigte hiervan was daar ook verskille. Twee vroue het kursusse vir die ontwikkeling en groei van leierskap bygewoon, terwyl een kursusse in haar vakgebied bygewoon het.

Geeneen van die vier vroue het na betekenisvolle ondersteuning deur die WKOD verwys nie. Die WKOD bied jaarliks 'n seminaar slegs vir vroue-skoolhoofde aan.

5.8 Ontmagtiging van vroue

Al vier adjunkhoofde was dit eens dat vroue ten spyte van strukturele en kulturele struikelblokke gekoppel aan stereotipes ook vir hulle eie ontmagtiging verantwoordelik is. Dit sluit struikelblokke in die werksplek in asook kulturele verwagtinge van gemeenskappe dat vroue die verantwoordelikheid van die gesin en die huishouding sal aanvaar. Soos in hoofstuk twee genoem (sien 2.6) is verskanste sosio-kulturele stereotipes van vroue nie tot ras of kleur beperk nie. Selfs in die moderne eeu word daar geglo dat vroue nie in staat is om te lei nie. Dit stem ooreen met Jansen (2007:4) se betoog dat Suid-Afrikaanse vroue steeds met hulle eie identiteit in die gemeenskap worstel.

Adjunkhoofde A en B stem saam dat vroue glo hulle is nie goed genoeg nie en dat mans beter is, veral ten opsigte van dissipline. Dit is in ooreenstemming met die stereotipe siening dat dissipline met mag en krag geassosieer word. Slegs adjunkhoof B hanteer dissipline maar ook omdat dit net vir haar as taak gegee was.

In beide skole A en C hanteer die manlike adjunkhoofde die dissipline en in skool D is dit die skoolhoof en 'n manlike posvlak 1 onderwyser.

Uit die vier vroue het slegs een adjunkhoof genoem dat die evageslag 'n uitdaging is en ook dat die vrou se metgesel haar moet ondersteun. Vrees vir kritiek van kollegas, vernuwing, bywoning van kursusse, tegnologie en blootstelling is ook bydraende faktore wat deur die vroue genoem is. Adjunkhoof C het 'n ander dimensie bygevoeg wat nie deur die ander drie vroue genoem is nie, naamlik die tydsaspek. Sy het genoem dat mans nie so baie goed het om te doen soos vroue nie en dat 'n mens baie tyd moet afstaan om suksesvol te wees. Dit stem ooreen met Moreau (2007: 242) wat in sy studie bevind het dat die ongelyksoortige posisionering van vroue en mans by die werk die gevolg is van die geslagsverdeling van arbeid tuis. Daar is bevind dat dit moeilik is om werk, gesin, gesinsverantwoordelikhede en 'n bestuurspos te balanseer. Moreau (2007:242) het verder bevind dat onderwysers in die studie was gereeld verskeur was tussen hulle kinders se behoeftes en om reg te laat geskied aan die posisie wat hulle by die skool bekleed.

Ten opsigte van die vraag of daar enige faktore is wat hulle ten tye van die navorsing verhoed het om vir bevordering aansoek te doen, het twee vroue-adjunkhoofde genoem dat hulle eers hulle voete wou vind, een het ruitelik erken sy sou nie aansoek doen nie aangesien sy nie vir die verantwoordelikhede kans sien nie. Adjunkhoof B is die enigste van die vier vroue wat reeds aansoek gedoen het, maar tot dusver onsuksesvol was. Sy is ook die enigste een wat erken het dat sy ambisieus is en verder wil gaan. Ten tye van die navorsing het sy as skoolhoof by haar skool waargeneem.

5.9 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die hoofbevindinge volgens die verskillende temas geanaliseer. Na aanleiding van tema een is 'n uiteensetting van die ervaringe van die adjunkhoof in die leierskap en bestuur van die skool gegee. Die fokus hier was spesifiek op die ervaring ná die aanstelling asook die posbeskrywing by die skool versus die posbeskrywing van die PAM. In tema twee is gekyk na leierskapervaring met betrekking tot geslag terwyl die ervaring van die adjunkhoof met die skoolhoofde en SBS in tema drie geanaliseer is. Tema vier het die uiteensetting van die adjunkhoof

se gesin- en werkslewe betrek. Na aanleiding van tema vyf is die data ten opsigte van die leierskapstyle van die onderskeie adjunkhoofde geanaliseer en op grond van tema ses is daar gekyk na die ondersteuning deur die skoolhoofde, onderwysdistrik en die WKOD. Laastens is daar gekyk na die faktore wat tot die ontmagtiging van vroue bydra.

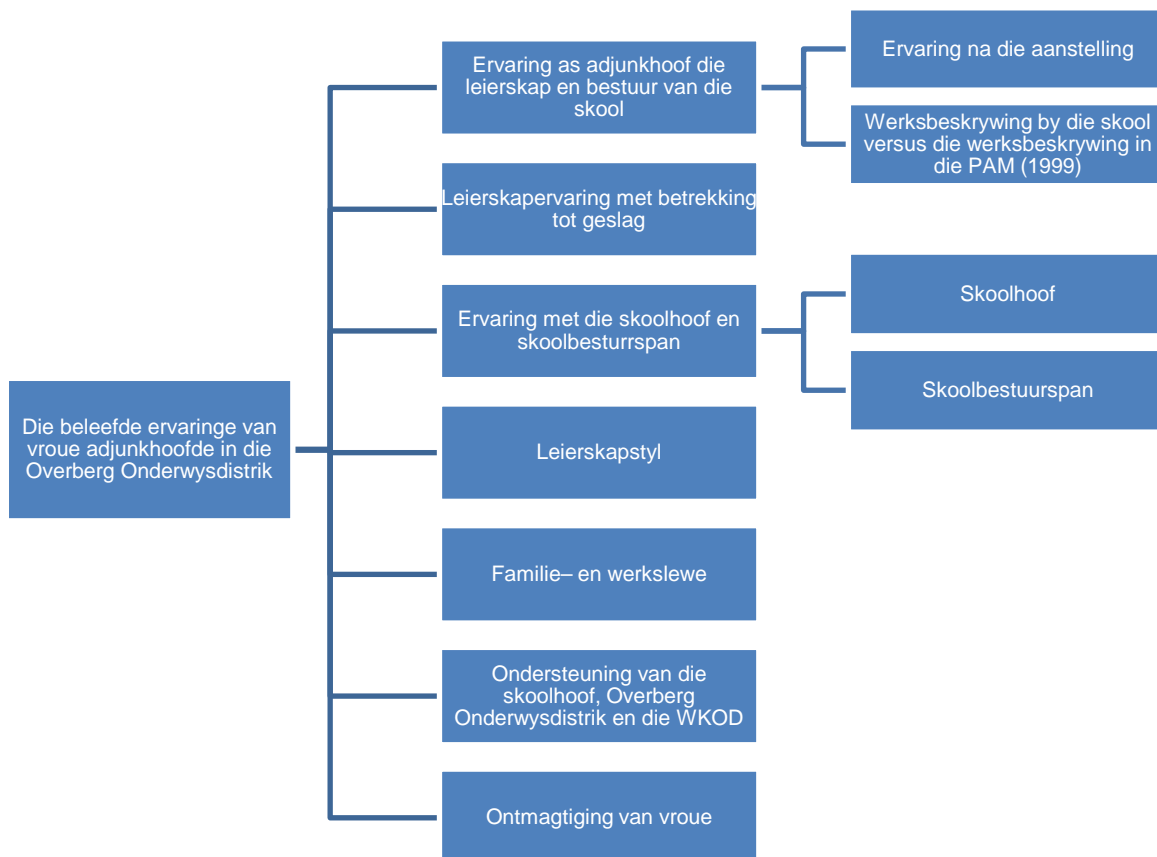
In hoofstuk 6 word die gevolgtrekkings, implikasies vir vroue-adjunkhoofde en die aanbevelings bespreek.

HOOFSTUK 6

OPSOMMING VAN HOOFBEVINDINGE, IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS

6.1 Inleiding

In hoofstuk ses probeer ek my bevindinge, die implikasies vir vroue-adjunkhoofde en aanbevelings teen die agtergrond van my hoofvraag en sub-vrae aanbied. Die doel van my navorsing was om die beleefde ervarings van vroue-adjunkhoofde in die Overberg Onderwysdistrik na te vors. Ek wou vasstel wat die rol van die adjunkhoof in die algehele leierskap en bestuur van die skool is asook die leierskapervaringe van vroue adjunkhoofde met betrekking tot geslag by hulle skole. Verder wou ek vasstel die ervaring van vroue-adjunkhoofde met betrekking tot die skoolhoof en SBS'e in die skool. Ek wou ook die rol van die WKOD, die distrik en skole rakende die ondersteuning aan die vroue ondersoek, asook die faktore wat tot die moontlike ontmagtigings van vroue in adjunkhoofposte bydrae. Ten laaste is daar gekyk na die soort ondersteuning wat hierdie vroue benodig.



Figuur 6.1: Raamwerk vir die beleefde ervaringe van vroue adjunkhoof in die Overberg
Onderwysdistrik.

In hoofstuk een is die navorsing bekend gestel en die agtergrond en doel van die studie bespreek. Die fokus was op die probleemstelling, die doelwit en doelstellings, die ontwerp van die studie en die metodologie wat gebruik is om die data in te vorder en te analiseer. Definisies en sleutelbegrippe is verskaf en die hoofstukindeling is uiteengesit.

Hoofstuk twee het begin met die uitleg van die teoretiese dimensies van die navorsing en literatuur met betrekking tot die globale oorsig oor die geskiedenis van die adjunkhoof, posbeskrywing van die adjunkhoof, PAM (DBO,1996), beleid en wetgewing rakende die verskille tussen die skoolhoof en adjunkhoof, vroueleierskap en feminisme. 'n Grondige studie vanuit 'n feministiese perspektief het die teoretiese raamwerk vir die studie verskaf.

In hoofstuk drie is daar aangedui dat die navorsing as 'n gevallestudie uitgevoer is. Vir die doel van die studie is 'n kwalitatiewe navorsingsmetode met die fokus op die beleefde ervaringe van vroue-adjunkhoofde gebruik. Hulle persoonlike stories is vertel deur individuele ongestruktureerde onderhoudsessies wat deur myself gelei is. Dit het ook aan my die geleentheid verskaf om eerstehands die beleefde ervaringe van die deelnemers in hulle natuurlike omgewing – die skool te ervaar. Betroubaarheid en geldigheid van die data, sowel as die etiese aspekte met betrekking tot die uitvoering van die navorsing is bespreek.

In hoofstuk vier is die bevindinge van die onderhoudsvrae aangebied.

In hoofstuk vyf is die analyses van die data wat verkry is, gerapporteer en temas en sub-temas ontleed om die hoofnavorsingsvraag te bespreek, is aangedui.

6.2 Opsomming van hoofbevindinge

6.2.1 Ervaring as adjunkhoof in die leierskap en bestuur van die skool

Al vier deelnemers aan die navorsingstudie het hulle onderwysloopbane aan hulle onderskeie skole begin en geeneen het al by 'n ander skool onderwys gegee nie. Drie van die adjunkhoofde, naamlik A, B en C het die GOS-kwalifikasie in leierskap en bestuur verwerf, terwyl adjunkhoof D die GOS-kwalifikasie in Lewensorïentering

verwerf het. Slegs adjunkhoof C word deur haar skoolhoof die geleentheid gegee om die kennis wat sy opgedoen het, in die skool toe te pas.

Die posbeskrywings van die vier adjunkhoofde verskil nie veel van die posbeskrywing in die PAM (DBO, 1996) nie. Wat wel duidelik was, is dat die posbeskrywing nie met die vroue bespreek was nie. Aan die een kant lyk dit ook asof die vier vroue se verwagting was dat die skoolhoof dit moes doen; aan die ander kant is persoonlike ontwikkeling deel van enige persoon se professionele groei en enige onderwyser moet eienaarskap hiervan aanvaar. Aangesien die PAM (DBO, 1996) vaag en nie spesifiek is met betrekking tot die posbeskrywing van die adjunkhoof nie, het elke skool 'n unieke posbeskrywing. Die PAM (DBO, 1996) is verder omvattend en algemeen en neem nie die verskillende agtergronde van skole in ag nie.

6.2.2 Leierskapervaring met betrekking tot geslag

Ten opsigte van hierdie tema was daar ooreenkomste maar ook kontraste. Drie van die vier vroue se beleefde ervaring was in ooreenstemming met Moroosi (2010) se siening wat die gebrek aan die aanvaarding van vroue as leiers toe skryf aan die oorheersing van mans in magposisies in strukture van die skoolstelsel. Leierskap word nog steeds gesien as 'n manlike domein en vroue se toegang tot leierskapposisies en hulle werksprestasie in bestuursposte word steeds deur mans beïnvloed.

In teenstelling met Moroosi (2010:556) se siening dat vroue in bestuursposte nie die respek van die breë gemeenskap geniet nie, is die teendeel in hierdie studie met die vier adjunkhoofde bewys. Hierdie vier vroue moet egter hard werk om die respek van vroulike kollegas en manlike skoolhoofde te verdien.

6.2.3 Ervaring met die skoolhoof en SBS

In die Overberg Onderwysdistrik is daar 19 sekondêre of hoërskole waarvan by slegs twee 'n vrou aan hoof is. Hiermee word die stereotiepe houding en kulturele norm dat die ideale skoolhoof veral in sekondêre- of hoërskole 'n man moet wees, versterk. Dit word verder versterk deur Moroosi (2010:554) se bevinding dat die

aanvaarbare manlike norm van 'n skoolhoofde meer algemeen in landelike as stedelike gebiede is.

Ten opsigte van die vier adjunkhoofde se verhouding met hulle prinsipale het drie van die vier vroue gevoel dat daar nie erkenning aan hulle as adjunkhoofde gegee word nie en dat hulle inisiatiewe en insette geïgnoreer word.

In kontras met Moroosi (2010) se siening dat sekere manlike onderwysers die gesag van vroueleiers uit daag, geniet al vier adjunkhoofde die respek van hulle manlike kollegas op die SBS. Goeie werksverhoudinge met die SBS'e blyk uit die vroue se leierskapstyl.

6.2.4 Leierskapstyl

Bemagtiging van kollegas en deelnemende besluitneming was vir al vier vroue uiters belangrik. Hulle rapporteer dat hulle op kollegas fokus, wat strook met Fennell (1999:507) se navorsing wat bevind het dat leierskap vanuit 'n feministiese oogpunt gebruik word om ander te bemagtig eerder as om hulle te opponeer. 'n Verhoudingsleierskapstyl waar die verhouding met ander in 'n horisontale eerder as 'n hiërargiese posisie is, was ook 'n prioriteit vir die vier vroue. Al vier adjunkhoofde het dieselfde metode van besluitneming gebruik, naamlik deelnemend en raadplegend. Hulle glo daarin om hulle kollegas te bemagtig en ook om hulle by besluitneming te betrek. Die vier adjunkhoofde het ook aangedui dat, alhoewel hulle die menings van ander vra, dit hulle verantwoordelikheid en die skoolhoof se aanspreeklikheid bly. Al vier vroue het ook 'n sterk verantwoordelikeheidsin teenoor die rolspelers in die skool geopenbaar.

Dit was duidelik dat al vier vroue oor 'n gebalanseerde leierskapstyl beskik het, wat volgens Grogan en Shakeshaft (2011), beskryf word as 'n kenmerk van vroue in leierskapposisies. Die vier vroue het hard probeer om 'n balans tussen werk, huis en gemeenskapsverpligtinge na te kom. In teenstelling met mans wat as dominant, analities en selfgeldend (Patterson et al., 2012:23) beskou word, was hierdie vier vroue empaties, passievol en samewerkend.

Die rol van pastorale versorger, mentor, moeder en dissiplineerder was duidelik uit die vier adjunkhoofde se gesprekke. Wedersydse respek was vir al vier belangrik en

dit stem ooreen met leierskap vir maatskaplike regverdigheid wat omskryf word as morele, dienende, samewerkende leierskp met toegevoegde waarde.

Deelnemende demokratiese leierskap was ook deel van die vier vroue se leierskapstyl en dit was vir hulle belangrik om die stem van hulle kollegas te hoor. Hierdie leierskapstyl was ook 'n uitdaging vir twee van die adjunkhoofde aangesien alle onderwysers geraadpleeg moes word. Die vroue in die studie beskou het nie een van die leierskapstyle as 'reg' beskou nie maar glo dat die situasie die leierskapstyl wat toegepas of uitgeoefen word, bepaal. Die belange van die leerders en die skool is eerste prioriteit.

6.2.5 Gesin- en werkslewe

Die studie het aangetoon dat vroueleiers persoonlike opofferinge maak wat 'n invloed op hulle gesinslewe het. Die beleefde ervarings van die vier adjunkhoofde in die studie het getoon dat hulle gesinne belangrik is, maar dat hulle ook die belangrikheid van hulle taak besef. Al vier vroue werk ná skool-ure en poog om nie werk huis toe te neem nie. Dit is somtyds moeilik aangesien al vier adjunkhoofde ook onderrig gee. Die vier adjunkhoofde is egter vasbeslote om 'n balans tussen hulle werks- en gesinslewe te kry. Die navorsingstudie het ook bevind dat die ondersteuning deur die gesin 'n belangrike rol speel in die lewe van die vier vroue.

6.2.6 Ondersteuning van die skoolhoofde, distrik en onderwysdepartement

Die vier adjunkhoofde was dit eens dat hulle geen ondersteuning van die WKOD ontvang nie. Twee van die vier vroue het ontwikkelingskursusse ten opsigte van leierskap by KOLI bygewoon terwyl een 'n kursus in Lewensoriëntering bygewoon het. Die studie het bevind dat slegs een van die adjunkhoofde die opleidingsessies wat deur die distrik aangebied word, bywou. Twee van die vier adjunkhoofde kry ondersteuning van hulle prinsipale, veral ten opsigte van die toepassing en implementering van beleid, een ontvang min ondersteuning en die oorblywende adjunkhoof was onseker oor die ondersteuning. Die behoefte aan die vorming van netwerke met ander vroue in leiersposisies het in hierdie navorsingstudie duidelik na vore gekom. Die vraag is: wie moet die leiding neem?

6.2.7 Ontmagtigings van vroue

Al vier vroue adjunkhoofde was dit eens dat, ten spyte van strukturele en kulturele stereotipes, vroue ook vir hulle eie ontmagtigings verantwoordelik is. Dit onderstreep Jansen (2006) se betoog dat Suid-Afrikaanse vroue steeds met hulle identiteit in die gemeenskap worstel.

Die studie het verder bevind dat dissipline by drie skole deur mans gehanteer word en dit versterk die stereotipering dat dissipline met mag en krag geassosieer word. Vrees vir kritiek, vernuwing, bywoning van kursusse, tegnologie en blootstelling is van die faktore wat vroue ontmagtig om aansoek te doen om bevorderingsposte.

6.3 Gevolgtrekkinge

Die gevolgtrekking word aangebied aan die hand van die sub-vrae. Met die ontleding van die data is daar gepoog om die vier subvrae wat direk met die hoofnavorsingsvraag skakel te beantwoord.

6.3.1 Wat is die rol van die adjunkhoof in die algehele leierskap en bestuur van die skool?

Na aanleiding van die geskiedenis van adjunkhoofde soos in hoofstuk twee vermeld, voer Pietro (2000:9) aan dat daar min bewyse is van die rol van die adjunkhoof. Wêreldwye navorsing, studies en artikels fokus oorwegend op skoolhoofskap. Wat egter nie beduidend nagevors word nie is die rol van die ander sleutelspeler in die uitvoerende of administratiewe posisie by die skool, naamlik die adjunkhoof. Wêreldwyd is daar nog min navorsing onderneem oor die rol van die adjunkhoof en in besonder dié van vroue-adjunkhoofde.

6.3.2 Wat is die leierskapervaringe van vroue adjunkhoofde met betrekking tot geslag by hulle skole?

Die beleefde ervarings van vroue lewer bewys daarvan dat leierskap nog steeds 'n manlike domein is. Die gevolgtrekking word gemaak dat vroue se werksprestasie deur mans beïnvloed en bepaal word.

6.3.3 Hoe ervaar vroue-adjunkhoofde die skoolhoof en SBS'e in die skool?

Die gevolgtrekking word gemaak dat vroue steeds nie erkenning van hulle toesighouers kry nie en dat hulle inisiatiewe en insette geïgnoreer word. Oor die algemeen is daar goeie werksverhoudinge met die SBS en dit is waarskynlik die gevolg van die vroue se deelnemende bestuurstyl. Dié soort bestuurstyl kan ook daartoe bydra dat die vroue die ondersteuning van hulle manlike kollegas kry.

6.3.4 Watter ondersteuning word deur die departement, distrikte en skole aan die vroue gebied?

Volgens die bevindinge van die navorsingstudie ervaar vroue in adjunkhoofposte min ondersteuning. Die gevolgtrekking word gemaak na aanleiding van werksessies en opleiding wat nasionaal, provinsiaal of deur die distrikte gereël word. Alhoewel die Overberg Onderwysdistrik op 'n gereelde basis werkswinkels vir SBS'e asook 'n opleidingssessie vir aspirerende skoolhoofde aanbied, vind daar geen bemagtiging of opleidingssessies vir adjunkhoofde of vir vroue-adjunkhoofde plaas nie.

6.3.5 Is daar enige faktore wat bydra tot die moontlike ontmagtiging van vroue in adjunkhoofposte?

Na aanleiding van die navorsing kan die afleiding gemaak word dat strukturele en kulturele stereotipes vroue nog steeds verhinder om bevorderingsposte te beklee. Verdere gevolgtrekkings kan ook gemaak word dat vroue vir hulle eie ontmagtiging verantwoordelik is en dit sluit in: vrees vir kritiek van kollegas, vernuwing, bywoning van kursusse wat tyd weg van die gesin beteken, tegnologiese blootstelling en tyd. Die druk van gesin- en werksverantwoordelikhede is ook 'n bydraende faktor wat daartoe aanleiding kan gee dat vroue nie vir bevorderingsposte wil aansoek doen nie. Slegs een van die vroue-adjunkhoofde woon die werksessies van die distrik by en die nie-bywoning van hierdie sessies dra by die vroue se ontmagtiging van hulleself.

6.3.6 Watter tipe ondersteuning benodig vroue adjunkhoofde?

Vroue-adjunkhoofde benodig eerstens die ondersteuning van die skoolhoof. Uit die gesprekke met die vroue was dit duidelik dat die werksverhouding met die skoolhoofde die beginpunt is van suksesvolle bemagtiging.

Na aanleiding van die negatiewe kommentaar met betrekking tot die ondersteuning van die WKOD kan die afleiding gemaak word dat die WKOD nie in adjunkhoofde belê nie en dat die fokus slegs op skoolhoofde is.

6.4 Implikasies vir vroue-adjunkhoofde

Indien die nasionale regering nie daadwerklike pogings aanwend om die gaping tussen teorie en praktyk uit te wis nie, sal die situasie van vroue in bevorderingsposte en vir dié wat aspireer vir skoolhoofskap nie verander nie. Vroue sal steeds as ‘tweederangse burgers’ in ‘n demokratiese samelewing behandel word. Leerders en veral dogters word groot met die gedagte dat vroue ondergeskik is, terwyl seuns die persepsie mag ontwikkel dat top posisies in enige sektor uitsluitlik vir mans bedoel is. ‘n Verdere implikasie is dat die stereotiepe siening dat mans die beste leiers is, veral in sekondêre- en hoërskole nie verander nie. Hicks (2012:4) verwys hierna as die “invisible aspects of the male-dominated institutional culture that give lip service to gender empowerment strategies but continue to marginalise women”.

Effektiewe skole word aan suksesvolle leiers gemeet, en die adjunkhoof speel ‘n sleutelrol in die sukses van die skool. Indien vroue-adjunkhoofde nie bemaagtig of ontwikkel word nie is dit ‘n vermorsing van waardevolle menslike hullebronne, nie net vir die skool nie maar ook vir die gemeenskap.

6.5 Implikasies vir beleid oor adjunkhoofde

Onderwystransformasie en transformasie oor die algemeen kan slegs plaas vind wanneer mans en vroue gelyke deelname in die samelewing het. Die bevindinge van die navorsingstudie het implikasies vir beleid sowel as praktyk aangesien dit waardevolle inligting verskaf oor die posbeskrywing van die adjunkhoof in die PAM en die posbeskrywing by die skool asook die afwesige rol van die adjunkhoof in die SASP. Verder kan die bevindinge die nasionale regering, onderwysdepartemente, distrikte en skole lei om beleide en strategieë te ontwikkel en te implementeer om vroue in bevorderingsposte en dié wat vir skoolhoofdeskap aspireer in die onderwysstelsel te bemaagtig, te ondersteun, te motiveer en te behou.

6.6 Aanbevelings

In die lig van die bevindinge van die studie – alhoewel die studie beperk was tot die vier vroue in die Overberg Onderwysdistrik en die literatuurbespreking, word die volgende aanbevelings gemaak om die problematiese kwessies wat vroue-adjunkhoofde in Suid-Afrika in die gesig staar, die hoof te bied.

6.6.1 Die Nasionale regering en Departement van Basiese Onderwys

- Wetgewing en beleid moet gesien word as instrumente vir ondersteuning aan vroue in leierskapposisies. Die Departement van Onderwys (DvO) moet daadwerklike pogings aan wend om veranderinge in geslags-, politieke-, ekonomiese-en maatskaplike strukture teweeg te bring.
- Die Nasionale DvO moet vir bewusmakingsprogramme begroot wat klem sal lê op die belangrikheid van wetgewing en die Grondwet ten opsigte van geslagskwessies.
- Die DvO moet ook dringend beleid met betrekking tot die werwing en keuring van vroue in bevorderingsposte hersien om sodoende gelykheid in die toekenning van poste te bewerkstellig. Beheerliggame moet ten opsigte van stereotipering ingelig word.
- Alhoewel die hersiene PAM wat in Februarie 2016 uitgereik is, die nuwe posbeskrywing van die skoolhoof behels, moet dit hersien word om die funksies en verantwoordelikhede van die adjunkhoof te verfyn. Ook moet die PAM die agtergrond van skole in ag neem.
- Die SASP moet ook hersien en uitgebrei word om sodoende meer duidelikheid te gee oor die rol en verantwoordelikheid van die adjunkhoof.
- Onderwysers – vroue en mans – moet opgevoed word om vroue in leiersposisies en veral dié in adjunkhoofposte te aanvaar.
- Geslagsongelykheid en stereotipes ten opsigte van vroue moet deur middel van seminare en werksessies die hoof gebied word.
- Die kwessie van geslagsgelykheid, veral in die werksplek moet op skoolvlak deur die kurrikulum behandel word.

6.6.2 Wes-Kaapse Onderwysdepartement

- Suksesvolle skole word aan effektiewe skoolhoofde gemeet en dus moet daar dringend aandag geskenk word aan opvolgingsbeplanning. Adjunkhoofde en veral vroue–adjunkhoofde moet bemagtig word om skole te kan bestuur.
- Opleidingsessies moet sorgvuldig beplan word om sodoende die gebrek aan vaardighede asook die uitdagings die hoof te bied. Opleiding stel vroue in bevorderingsposte in staat om insig en kennis op te doen, en nuwe vaardighede aan te leer en dit gee hulle vertroue om aansoek te doen om leierskapposisies.
- Die jaarlikse uitnodiging aan vroue-skoolhoofde na die WKOD se konferensie moet ook vroue-adjunkhoofde insluit.

6.6.3 Onderwysdistrikte

- Opleidingsessies, ontwikkelingsprogramme en seminare in onderwysdistrikte moet spesifiek voorsiening maak vir die bemagtiging van vroueleiers.
- Onderwysdistrikte moet onderskeid tref tussen opleidingssessies vir SBS'e en adjunkhoofde.
- Skoolhoofde moet by skoolhoofdevergaderings en skoolhoofde-forums deur middel van beleid attent gemaak word op hulle belangrike rol in die bestuur en bemagtiging van adjunkhoofde en veral vroue in die posisie.
- Dit is belangrik dat vroue netwerke met mekaar sal vorm om sodoende emosionele en sosiale ondersteuning aan mekaar te gee wat aangesien dit baie nodig is om in 'n omgewing wat deur mans oorheers word, suksesvol te wees en te oorleef. Vroueleiers benodig mentors en rolmodelle.
- Daar is 'n definitiewe behoefte aan die vorming van netwerke wat as ondersteuningsgroepe kan dien sodat vroueleiers mekaar kan ondersteun deur hulle ervaringe, beste praktyke en uitdagings met mekaar te deel.
- Die verhoogde bewustheid van vroue-skoolhoofde en veral vroue-adjunkhoofde se ervaringe kan beleid en prosesse toelig om sodoende by te dra tot die afbreek van stereotipes en die verwronge beeld van vroue as leiers.

- Verdere navorsing met betrekking tot die beleefde ervaringe van vroue adjunkhoofde by skole in die Wes-Kaap is noodsaaklik.
- Om 'n meer omvattende beeld van vroue-adjunkhoofde se beleefde ervaringe te kry, is verdere navorsing ten opsigte van vroue se ervaringe in stedelike gebiede nodig.

6.7 Beperkinge van die studie

Hierdie navorsingstudie rakende die beleefde ervaringe van vroue-adjunkhoofde in die Overberg Onderwysdistrik het slegs 'n fraksie van die totale aantal vroue in dié leierskapposisie betrek, dog die deelnemers het ryke inligting rakende die fenomeen verskaf.

6.8 Refleksie

Hierdie navorsing het begin as 'n studie om vier vroue se daaglikse ervaringe by hulle skole en in die gemeenskap met die leser te deel. Dit was egter 'n emosionele reis aangesien hierdie vroue hulle storie met my gedeel het en ook die hoop uitgespreek het dat hulle stories vir ander vroue 'n openbaring sal wees. Die vertroue, hoop en respek wat hierdie vroue geopenbaar het, was 'n riem onder die hart. Dit is dus my wens dat die navorsing vir skoolhoofde, distriksamptenare en amptenare van die WKOD vorentoe van waarde sal wees.

6.9 Betekenis van die navorsingstudie

Ek glo en vertrou dat die onderstaande persone of instansies by die navorsing baat sal vind:

- Vroue wat aspireer vir bevorderingsposte
- Skoolhoofde, lede van SBS'e en onderwysers
- Lede van skoolbeheerliggame
- Distriksamptenare
- Amptenare van die provinsiale en nasionale onderwysdepartemente wat met beleid en wetgewing gemoeid is.

6.10 Afsluiting

Die navorsingstudie was gemoeid met die beleefde ervaringe van vier vroue-adjunkhoofde in die Overberg Onderwysdisitrik. Stereotipes en diskriminasie is erge uitdagings van vooroordeel en stereotipering wat vroue in leierskapposisies ervaar. Die patriargale stelsel onderwerp vroue nog steeds aan 'n staat van onderdanigheid wat ongelykhede tussen vroue en mans skep. Vroue word nog steeds as tweede rangse burgers beskou en as onbevoeg gesien om as leiers van onderwysinrigtings op te tree. Hierdie persepsies het vroue in Suid-Afrika gedegradeer en doen dit nog steeds en dra daartoe by dat vroue hulleself gedurig as effektiewe leiers moet bewys.

Gemeenskappe in Suid-Afrika het in die verlede mans as die beste leiers beskou. In die 21ste eeu het hierdie beskouing nog nie verander nie. Ten spyte van wetgewing en beleid, het hierdie studie daarop gewys dat vroue in Suid-Afrika steeds hindernisse ervaar om in leierskapposisies bevorder te word. Die teorie en die toepassing van beleid in die praktyk verskil hemelsbreed van mekaar. Beleid op sigself is nie genoeg om die diep-gewortelde kulturele en maatskaplike praktyke te vernietig nie. Alhoewel die Grondwet voorsiening maak vir gelykheid van geslag, ras en geleenthede sal ongelykheid bly voortbestaan indien die houding van alle rolspelers nie verander nie. Ek sluit af met een van die adjunkhoofde se opmerking:

“die hele stelsel moet verander.... en dit kan slegs verander wanneer die houding en ingesteldheid van alle rolspelers in die breë konteks waarbinne die skool opereer, verander”.

VERWYSINGSLYS

- Acker, S. 1994. *Modern educational thought gendered education: Sociological reflections on women, teaching, and feminism*. Buckingham: Open University Press.
- Adler, N.J. 1993. An international perspective on the barriers to the advancement of women managers. *Applied Psychology: An International Review*, 42(4): 289–300.
- Åkerlind, G. 2005: Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4):321–334.
- Babbie, E. 1999. *The basis of social research*. Belmont, CA. Wadsworth.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2002. *The practise of social research*. Belmont, CA: Oxford University Press.
- Basit, T. 2010. *Conducting research in educational contexts*. New York, NY: Continuum International.
- Bell, J. 1999. *Doing your research project. A guide for first-time researchers in education and Social Science*. Derde uitgawe. Buckingham: Open University Press.
- Berkhout, S.J., Van Wyk, B. & Waghid, Y. 2013. *Opvoedingsbeleid navorsingjids*, Fakulteit Opvoedkunde. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Best, J. & Kahn, J. V. 2003. *Research in education*. New York, NY: Pearson Education .
- Blackmore, J. 1989. Educational leadership: A feminist critique and reconstruction. In: J. Smyth (red.). *Critical perspectives on educational leadership*. Londen: Falmer Press, 93-130.
- Blackmore, J. 1999. *Troubling Women Feminism, Leadership and Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Blackmore, J. 2013. A feminist critical perspective on educational leadership, *International Journal Leadership in Education*, 16(2):139–154.

- Blackmore, J. & Kenway, J. 1993. *Gender matters in educational administration and policy*. Londen. The Falmer Press, 1–8.
- Bogdan, R.C. & Bilken, S.K. 2003. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Booyesen, L. & Nkomo, S. 2006. Think manager, think fe(male). *International Journal of the Interdisciplinary Social Sciences*, 1(2):23–33.
- Briggs, A. (Red.). 2012. *Research methods in educational leadership and management*, Londen: Paul Chapman.
- Briggs, A.R.J. & Coleman, M. 2007. *Research methods in educational leadership and management*. Londen: Sage.
- Brunner, C. (2002). Professing educational leadership: Conceptions of power. *Journal of School Leadership*, 12(2):693–720.
- Brunner, C.C. 2000. *Principles of power: Women superintendents and the riddle of the heart*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Bush, T. 2002. Authenticity – reliability, validity and triangulation. In Coleman, M. & Briggs, A. (reds.), *Research methods in educational leadership and management*, Londen: Paul Chapman, 59-71.
- Bush, T. & Heystek, J. (2006). School leadership and management: *International studies in Educational Administration*, 34(3), 63-76.
- Caldwell, B.J. & Spinks, J.M. (Reds.). 1999. *Beyond the self-managing school*. Londen: Falmer.
- Camerer, S. 2000. You still have a long way to go sisters. *The Citizen*, (Johannesburg) 25 Mei: 12.
- Celikten, M. 2005. A perspective on women principals in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*. 8(3):207–221.

Cohen, L., Manion., L., & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*, (Sesde uitgawe. New York, NY: Taylor & Francis Group.

Coleman, M. 1996a. Barriers to career progress for women in education: The perceptions of female head teachers. *Educational Research*, 38(3):317–332.

Coleman, M. 1996b. Management style of female head teachers. *Educational Management and Administration*, 24(2):163–174.

Coleman, M. 2000. The female secondary head teacher in England and Wales: Leadership and management styles. *Educational Research*, 42(1):13–27.

Coleman, M. 2001. Achievement against the odds. *School Leadership and Management*, 21(1):75–100.

Coleman, M. 2002. *Women as head teachers: Striking the balance*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Coleman, M. 2003a. Gender and Leadership style: The self-perceptions of secondary head teachers. *Management in education*, 17(1):29–33.

Coleman, M. 2003b. Gender and school leadership: *The experience of women and men secondary principals*. Referaat aangebied by UNITEC, Auckland, 23 September.

Coleman, M. 2005. Gender and secondary school leadership. *International Studies in Educational Administration*, 33(2):3–21

Collard, J. 2001. Leadership and gender: An Australian perspective. *Educational Management and Administration & Leadership*, 29(3):343–355.

Collard, J., & Reynolds, C. 2005. *Leadership, gender & culture in education: Male and female perspectives*. New York, NY: Open University Press.

Cotter, A. 2004. *Gender Injustice: An international comparative analysis of equality in employment*. Burlington, VA: Ashgate.

Cotter, D.A., Hermesen, J.M. Ovadia, S. & Vanneman, R., 2001. The glass ceiling effect. *Social Forces*, 80(3):665–68

Creswell, J.W. 1994. *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Londen: Sage.

Cubillo, L. & Brown, M. 2003. “Women into educational leadership and management: International differences?” *Journal of Education Administration*, 41 (30):278–291

Dares, J. 2004. *Beginning of the assistant principalship: A practical guide for new school administrators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Darling–Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M.T., & Cohen, C. 2007. *Preparing school leaders for a changing world: lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

Davis, S., Darling–Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. 2005. *School leadership study: Developing successful principals* (Review of Research). Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

Davies, L. 1990. *Equity and Efficiency? School management in an international context*. Londen: Falmer

DBO (Departement van Basiese Onderwys). 1998. *Employment of Educators Act 76 of 1998*. Pretoria: Ministerie van Onderwys.

DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2007. *Education Laws Amended Act, 2007*. Pretoria: Ministerie van Onderwys.

DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2013. *Education Statistics in South Africa 2013*. Pretoria: Ministerie van Onderwys.

Deji. O. & Makinde, O. 2006. Comparative study of the influence of demographic and socio–economic characteristics of men and women leaders on their leadership styles

and patterns in the rural areas of Nigeria. *Journal of Comparative Social Welfare* 22(1):49–62.

Denzin, N. and Lincoln, Y. (reds.). 1994. *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park, Cal: Sage Publications.

Denzin, N. & Lincoln, Y. 1998. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, Sage.

Department of Basic Education 1999. *Personnel Administrative Measures (PAM)*. Pretoria: Government Printers.

De Klerk, J. 1996. Vroulike leiers yl gesaai in die onderwys. *Beeld*, 6 Maart: 11.

Denscombe, M. 1998. *The good research guide for small-scale research projects*. Buckingham: Open University Press.

Denscombe, M. 2003. *The good research guide*, Buckingham: Open University Press.

De Vos, A.S. 2000. Combined qualitative and quantitative approach. In A.S. de Vos (red.). *Research at grassroots: A premier for the caring professions*. Pretoria. Van Schaik, 65–298.

Eagly, A. H. & Carli, C. C. 2007. *Through the Labyrinth: The truth about how women become leaders*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Eagly, A. H., & Johannesen-Schmidt, M.C. 2001. The leadership styles of women and men. *Journal of Social Sciences*, 57(94):781–797. doi:10.1111/0022–4537.00241.

Eckman, E. 2002. Women high school principals: Perspectives on role conflict, role commitment and job satisfaction. *Journal of School Leadership*, 12(1):57–77.

Federal Glass Ceiling Commission. 1995. *Good for business: Making full use of the nation's human capital*. Washington, DC: U.S. Department of Labor.

Fennell, H.A. 1999. Feminine faces of leadership: beyond structural functionalism. *Journal of School Leadership*, 17(9), 254-285.

Finlay, L. 2008. A dance between the reduction and reflexivity: Explicating the 'phenomenological psychological attitude'. *Journal of Phenomenological Psychology*, 39:1–32

Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2005. Introduction to the research process. In A.S. de Vos, H. Strydom, C.B Fouché & C.S.L Delport (reds.). *Research at grassroots : For the social sciences and human service professionals*. Pretoria: Van Schaik, 71–85.

Gaby, W. 1994. *Feminisms in education*. Buckingham: Open University Press.

Gillham, B. 2002. Case study research methods. London: Paston PrePress.

Glanz, J. 2004. *The assistant principal's handbook: Strategies for success*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Golanda, E.L. 1991. Preparing tomorrow's educational leaders: An inquiry regarding the wisdom of utilizing the position of the assistant principal as an internship or apprenticeship to prepare future principals' *Journal of School Leadership*, 1(3): 266–283.

Goldring, E., & Chen, M. 1994. The feminization of the principalship in Israel: The trade-off between political power and cooperative leadership. In C. Marshall (red.), *The new politics of race and gender*. Londen: Falmer Press, 141-142.

Gonzáles, C. 2010. *Leadership, diversity and succession planning in academia*. Research and Occasional Paper Series: CSHE.8.10. Berkeley: University of California, Center for Studies in Higher Education.

Gorard, S. 2005. Current contexts for research in educational leadership and management, *Educational management, Administration and Leadership*, 33 (2):155–164.

Grant, C. 2005. Teacher Leadership: Gendered responses and interpretations. *Agenda*, 65: 44–57.

Greenfield, W.D. 1990. Studies of the assistant principalship: Toward new avenues of inquiry. In C. Marshall (red.). *The role of the assistant principal*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa, 19–39.

Greenhaus, H. & Singh, R. 2007. Mentoring and the work–family interface. In B.R. Ragins, & K. E. Kram (reds.). *The handbook of mentoring at work: Theory, research and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage, 519–544.

Grogan, M. 1996. *Voices of women aspiring to the superintendency*. New York, NY, State University Publishers.

Grogan, M. 1999, Equity/equality issues of gender, race, and class. *Educational Administration Quarterly*, 35(4):518–536.

Grogan, M. (2005). Echoing their ancestors, women lead school districts in the United States. *International Studies in Educational Administration*, 33(2), 21-30.

Grogan, M. 2012. Feminist approaches to educational leadership relationships based on care. In G. Brown, B.J Irby & S. Jackson (reds.). *Women leaders: Advancing careers*. Greenwich, CT: Information .Age Publishing, 13–25

Grogan, M & Shakeshaft, C. (2011). *Women and Educational Leadership*. San Francisco, CA: Jossey–Bass.

Gunter, H.M. 2001. *Leaders and leadership in education*. Londen: Paul Chapman.

Gupton, S. & Slick, G.A. 1995. Women leaders in education: Who are they and how do they compare? In B.J. Irby, & G. Brown, (reds.)., *Women as school executives: Voices and visions*, Huntsville, TX: Texas Council of Women School Executives, 6–14.

Hallinger, P. 2006. Scholarship in school leadership preparation: The untapped challenge. *Journal of Research on Leadership Education*, 1: 1–3.

Hammersley, M. 1987. Some notes on the terms “validity” and “reliability”. *British Educational Research Journal*, 13(1): 73–81

Harris, A., Muijs, D. & Crawford, M. 2003. *Deputy and assistant heads: Building leadership potential*. Nottingham: NCSL.

Haslam, S.A. & Ryan, M.K. 2008. The road to the glass cliff: Differences in the perceived suitability of men and women for leadership positions in succeeding and failing organizations. *Leadership Quarterly*, 19: 530–546.

Henning, E. (2004). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

Hess, F. 1990. The socialization of the assistant principal: From the perspective of the local school district. In C. Marshall (red.). *The role of the assistant principal*. Bloomington, IN.: Phi Delta Kappa, 243–256.

Ibrahim, N. 2011. Preparation and development of public secondary school principals in Kenya. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9):291–301.

Jansen, J.D. 2007. *On second thoughts*. Pretoria, Actua.

Kanjere, M.M. 2008. *Challenges faced by women leaders as school principals in rural reas*. (Ongepubliseerde MA–thesis. Tshwane University of Technology, Pretoria.

Kelly, G. 1990. The assistant principalship as a training ground for the principalship. In C. Marshall (red.). *The role of the assistant principal*. Bloomington, IN.: Phi Delta Kappa, 9–14.

Kgomo, S.M. 2006. Conflict management of women principals in 10 schools in Hammanskraal, Gauteng. *Ongepubliseerde MA–thesis*. Universiteit van Suid–Afrika, Pretoria.

Kibet, M.J., Kindiki, J.N., Sang, J.K. & Kitilit, J.K. 2013. Principal leadership and its impact on student discipline in Kenyan secondary schools: A case of Koibatek district. *Inkanyiso Journal of Humanities and Social sciences*, 4(2):111-116.

Kinecheloe, J. & McLaren, P. 1998. Rethinking critical theory and qualitative research In N. Denzin, N. & Y. Lincoln, (reds.). *The landscape of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 287- 290.

Klein, S. 2007. Handbook for achieving gender equity through education. Tweede uitgawe. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kramarae, C. & Spencer, D., 2000. *Routledge International Encyclopedia of Women. Global women's issues and knowledge*. New York, NY: Routledge.

Kyriakoussis, A. & Saiti, A. 2006. Under-representation of women in public primary school administration: The experience of Greece. *A referred academic journal for leadership in learning*, 10(5).

Lichtman, M. 2006. *Qualitative research: A user's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Litrell, R. & Nkomo, S. 2005. Gender and race differences in leader behaviour preferences in South Africa. *Women in Management Review*, 20(8):562–580.

Lumby, J. 2003. Transforming schools: Managing the change process. In: Thurlow, M., Bush, T. & Coleman, M. (reds.), *Leadership and strategic management in South African schools*. Londen: Commonwealth Secretariat.

Lumby, J. 2009. Mapping women's representation in school, leadership management and administration in the Coomonwealth. Ongepubliseerde manuskrip.

Lumby, J., & Azaola, C. 2011. Women principals in small schools in South Africa. *Australian Journal of Education*, 55(1):73–85.

Lumby, J. Azaola, C. 2013. Women principals in South Africa: Gender, mothering and leadership. *British Educational Research Journal*. 40(1):30–44,doi: 10.1002/beri.30128.

Lumby, J., Azaola, C., De Wet, A.M., Skervin, H., Walsh, A. & Williamson, A. (Reds.). 2010. A report on *women school principals in South Africa: Leading the way*. Londen: University of Southampton.

Madikizela, N.Y. 2009. 'Factors influencing the under-representation of women in education district management'.

- Mapolisa, T. & Madziyire, N.C. 2012. Female leadership dilemmas in primary schools in Kambuzuma, Warren Park and Kuwadzana Areas of Harare Province in Zimbabwe. *International Journal of Social Science and Education*, 2(3):447–460.
- Marshall, C. 1984. The crisis in excellence and equity. *Educational Horizons*, 63, 24–30.
- Marshall, C. & Hooley, R. 2006. *The assistant principal: Leadership and choices and challenges*. Tweede uitgawe. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marshall, C., & Rossman, G. 2011. *Designing qualitative research*. Vyfde uitgawe. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mathipa E.M. & Tsoka E.R. 2001. Possible barriers to the advancement of women in positions of leadership in the education profession. *South African Journal of Education*, 21:324–330.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2010. *Research Methods in Education*. Sewende uitgawe. University of Michigan: Longman.
- Merriam, S.B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey–Bass.
- Mertz, N.T. 2000. *Contextualizing the role of the assistant principal*. Referaat aangebied by die jaarvergadering by die Universiteitsraad vir Opvoedkundige Administrasie, Albuquerque, NM, 3 November.
- Mestry, R. & Schmidt, M. 2012. A feminine post–colonial examination of female principals' experiences in South African secondary schools. *Gender and Education*, 24(5):535–551.
- Moreau, M.P. 2007. Making sense of the glass ceiling in schools: An exploration of women teachers' discourses. *Gender and Education*, 19(2): 237–253.
- Moreau, M.P. 2013. New media, old images. Constructing online representations of women and men in Science, Engineering and Technology. *Gender and Education*, 25(3): 325–339.

- Moroosi, P. 2006. Towards closing the gender gap in education management: A gender analysis of education management policies in South Africa. *Agenda* 69:58–70.
- Moroosi, P. 2007. Creating linkages between private and public: Challenges facing women principals in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3):507–521.
- Moroosi, P. 2010. South African female principals' career paths: Understanding the gender gap in secondary school management. *Educational Management Administration and Leadership*, 38(5):547–562.
- Morris, J. 1999. Managing women: Secondary school principals in Trinidad and Tobago. *Gender and Education*, 11(3):343 – 355.
- Moustakas, C. 1994. *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Mouton, J. 2005. *How to succeed in your master's and doctoral studies*. Pretoria: Van Schaik.
- Mouton, J. 2012. *How to succeed in your master's & doctoral studies*. A South African guide and resource book. Pretoria: Van Schaik.
- Naidoo, B. & Perumal, J.C. 2014. Female principals leading at disadvantaged schools in Johannesburg, South Africa. In C. A. Shoniregun & G. A. Akmayeva (reds.). *Proceedings of the Ireland International Conference on Education*. IICE-2014 Ireland, 62–67.
- Nani, G.V. 2011. *Challenges faced by urban Zimbabwean women entrepreneurs*. Ongepubliseerde Ph.D.–tesis. Bloemfontein: University of the Free State.
- Ndebele, J. 2016. Nuwe regulasies vir skoolhoofde. *Die Burger*, 31 Maart:3.
- Newby, P. 2010. *Research methods for education*. Essex: Pearson Education.
- O'Connor K (Reds.). 2010. *Gender and Women's Leadership: A Reference Handbook*. Los Angeles: Sage.

- Oosthuizen, I.J. 2005. Education as a profession. In: I.J Oosthuizen (red). *Aspects of education law*. Pretoria: Van Schaik, 43–50.
- Oplatka, I. 2006. Women in educational administration within developing countries: Towards a new international research agenda. *Journal of Educational Administration*, 44(6):604–624.
- Palomares, L.B. & Castillo, J.L.A. 2004. Professionalizing the principalship in Spain: Barriers in teachers' minds? *International Journal of Leadership in Education*, 7:147–163.
- Pandor, N. 2005. Toespraak deur Naledi Pandor, MP, Minister van Onderwys, Conference on Women in Research, Tertiary Education Linkages Project (TELP), Port Elizabeth.
- Panyako, D. & Rorie, L. The changing role of the assistant principal. *NASSP Bulletin*, 71(501):6–8
- Parsaloi, M.W. & Steyn, G.M. 2013. The experiences of female head teachers in rural primary schools in Kenya. *Gender & Behaviour*, 11(1):5064–5079.
- Patterson, N., Marvin, S. & Turner, J. 2012. Envisioning female entrepreneur: Leaders anew from a gender perspective. *Gender in Management: An International Journal*, 27(6):395–416.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, Q. & Cochan, M. 2002. *A guide to using qualitative research methodology*. Londen. Medecins Sans Frontiers.
- Peters, A. 2010. Elements of successful mentoring of a female school leader. *Leadership and Policy in Schools*, 9:108–129.
- Phendla, T. 1995. School leadership and total quality management. Ongepubliseerde Med-proefskrif. Randse Afrikaans Universiteit, Johannesburg.

Pietro, D. 2000. *The perceptions of principals and assistant principals in Western Pennsylvania on preparation programs for the role of the assistant principalship*. Youngstown, OH: Youngstown State University.

Pretorius, C. 1996. Vroulike leiers yl gesaai in die onderwys. *Beeld*, 6 Maart: 11.

Purnell, L.M. 2007. *I think I am a feminist: A study of feminist identity development*. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Indiana University, Bloomington, IN.

Raab, C. 1994. Theorising the governance of education. *British Journal of Educational Studies*, XXXII(1):6–22.

Ramogoshi, M. 2001. Society has different rules For men and women. *The City Press*, 8 Julie: 5

Ramsay, E. 2000. Women and leadership in higher education: Facing international challenges and maximising opportunities. Programrede aangebied by Asian Women Leaders in Higher Education II: Leadership Competencies to Face the Local-global Challenges of the 21st Century. Universiteit Kebangsaan Malaysia, Kuala Lumpur.

Reynecke, F. 2012. Gauteng Department of Education gender statistics. Ongepubliseerd.

Ribbins, P. 1997. Heads on deputy headship: impossible roles for invisible role holders? *Educational Management and Administration*, 25(3):295–308.

Ribbins, P. 2007. Interviews in educational research: conversations with a purpose. In A. Briggs & M. Coleman, (reds). *Research methods in educational leadership and management*. Londen: Sage, 207–223

RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1996a. Constitution of the Republic of South Africa. Act No 108 of 1996. *Staatskoerant*. 17678. Pretoria: Staatsdrukkers.

RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1996b. Employment Equity Act 55. *Staatskoerant*, 400:19370. Kaapstad: Staatsdrukker.

RSA (Republiek van Suid-Afrika)1996c. *South African Schools Act*, no. 84 of 1996. Pretoria: Staatsdrukker.

RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1999. Personeeladministrasiemaatreëls (PAM dokument). Staatskoerant, 19767, SK van 1999, 18 Februarie. Pretoria Staatsdrukker.

Ruijs, A. 1990. *Women in educational management in European countries: The statistical picture*. Referaat aangebied by die: Equal Advances in Education Management Conference. Council of Europe: Wene, Oostenryk, 11 Desember.

Ryan, M. K., & Haslam, S. A. (2007). The glass cliff: Exploring the dynamics surrounding the appointment of women precarious leadership positions. *Academy of Management Review*, 32:549–572.

Scott, D. & Morrison, M. 2006. *Key ideas in educational research*. Londen: Continuum.

Shakeshaft, C. 1989. *Women in educational administration*. Bygewerkte uitgawe. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Shakeshaft, C. 1993. Women in management in the United States. In J. Ouston (red.). *Women in educational management*. Londen: Longman, 47–63.

Shakeshaft, C. 1995. The language of power versus the language of empowerment: Gender differences in administrative communication. In D. Corson (red.), *Discourse and power in educational organizations*. Kanada: Hampton Press.

Shakeshaft, C., Brown, G., Irby, B., Grogan, M., & Ballenger, J. 2007. Increasing gender equity in educational leadership. In S.S. Klein (red.). *Handbook for achieving gender equity through education*. Tweede uitgawe. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 103–129.

Shakeshaft, C & Grogan, M. 2011. *Women and Educational Leadership*. San Francisco, CA: Jossey– Bass Leadership Library in Education.

Shockley, R. & Smith, D. 1990. The co-principals: Looking at realities. In C. Marshall (red.). *The role of the assistant principal*. Bloomington, IN.: Phi Delta Kappa, 267–270.

Simelane, I.B.H. 2004. What are the personal and public challenges facing black women *in* their quest for leadership roles in school? Ongepubliseerde M.Ed proefskrif. Universiteit van Pretoria.

Smith A.M. 2008. Race and gender in the leadership experiences of three female African American high school principals: A multiple case study. PhD-proefskrif. Georgia Southern University, Statesboro, GA.

Smith, J.M. (2011). Aspirations to and perceptions of secondary headship: Contrasting female teacher's and headteachers' perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 39 (5): 516–535.

Sperandio, J., & Kagoda, A. 2010. Women teachers' aspirations to school leadership in Uganda. *International Journal of Educational Management*, 24(1):22–33.

Stelter, N. 2002. Gender differences in leadership: Current social issues and future organizational implications. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 8(4): 88–99.

Tessens, L., White, K. & Web, C. 2011. Senior women in higher education institutions: Perceived development needs and support. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(6):653–665.

United Nations. 2005. The Millennium Development Goals Report. New York.

Van Manen, M. 1997. *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Tweede uitgawe. Montreal, Kanada.

Vetter, L.P. 2010. Feminist theories of leadership. In K. O'Connor (red.). *Gender and women's leadership: A reference handbook*. London: Sage: 3–10.

- Warren, C.A.B. 2002. Qualitative interviewing. In J.F. Gubrium & J.A. Holstein (reds.). *Handbook of interview research*. Sage Publications, Thousand Oaks, 59–83.
- Webb, R. & Vulliamy, G. 1995. The changing role of the primary school deputy headteacher. *School Organisation*, 15(1):53–64.
- Weiner, G. 1994. *Feminisms and education*. Buckingham: Open University Press.
- Welman, J.C. & Kruger, S.J. 2000. *Research methodology for business and administrative sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Weyer, B. 2007. Twenty years later: Explaining the persistence of the glass ceiling for women leaders. *Women in Management Review*, 22(6):482–496.
- Wharton, A.S. 2005. *The sociology of gender: An introduction to theory and research*. Malden, MA: Blackwell.
- White, C.J. 2002. *Research methods and techniques*. Pretoria: Pretoria Technikon.
- Wiersma, W. 1991. *Research methods in education*. Vyfde uitgawe. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Wiersma, W., & Jurs, S.G. 2004. *Research methods in education: An introduction*. Negende uitgawe. Boston. Pearson.
- Wildy, H. & Loudon, W. 2000. School restructuring and the dilemmas of educational management and administration. *Educational Management and Administration*, 28(2):173–184.
- Williams, C.G. 2011. Distributed leadership in South African schools: Possibilities and constraints. *South African Journal of Education*, 31:190–200.
- Yin, R. 1994. *Case study research: Design and methods*. Tweede uitgawe. California: Sage. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Yin, R. 2009. *Case study research: Design and methods*. Vierde uitgawe. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, R. 2011. *Applications of case study research. Derde uitgawe.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Young, M.D. & Skrla, L. (reds.). 2003. *Reconsidering feminist research in educational leadership.* Albany, NY: State University of New York Press.

ADDENDUM A



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

STELLENBOSCH UNIVERSITY CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH

The lived experiences of women deputy principals: a study of four schools in the Overberg Education District

You are asked to participate in a research study conducted by Yolanda Michelle Bailey, MEd student at the Department of Education Policy Studies at Stellenbosch University.

You were selected as a possible participant in this study because you are currently a Deputy Principal at your school in the Western Cape Education Department.

1. PURPOSE OF THE STUDY

The purpose of the study is to gain an understanding of the lived experiences of women deputy principals' in the Overberg Education District.

2. PROCEDURES

If you volunteer to participate in this study, we would ask you to participate in an individual interview with the researcher at a venue convenient to yourself.

The interview schedule containing the interview questions will be made available to you beforehand. The duration of the interview will be between 1 and 1.5 hours.

Due to the requirements of the study this interview will be recorded with a voice recorder but only with your permission.

3. POTENTIAL RISKS AND DISCOMFORTS

There is no physical threat by volunteering to participate in this study. Participants will be responding to the interview questions in a professional capacity, therefore there is no risk for discomfort. All experiences shared during the interview will be gathered with respect for the participant's dignity. The researcher will strive to remain as subjective as possible during the data construction.

4. POTENTIAL BENEFITS TO SUBJECTS AND/OR TO SOCIETY

The interviewee could gain professional insight and reflection into the lived experiences of female deputy principals in the Overberg Education District. Findings and feedback can be made available to the participants should they require this information.

The study is significant to society as it aims to give insight into the lived experiences of female deputy principals. The findings and recommendations made as a result of this study is significant to schools, district offices and the Western Cape Education Department for further training, support and development of women in leadership positions.

5. PAYMENT FOR PARTICIPATION

Involvement in this study comes without remuneration as the participants will participate voluntary.

6. CONFIDENTIALITY

Any information that is obtained in connection with this study and that can be linked to you will remain confidential and will be disclosed only with your permission or as required by law. Confidentiality will be maintained by means of removal of identifying details wherever required. The data collected during the interview will be safeguarded in a research file. The data will remain in a secure file and will only be seen and used by the researcher and the research supervisor.

The interview recording and identifying details will not appear anywhere in the research report. The participant has the right to request to view the transcripts of the recordings.

7. PARTICIPATION AND WITHDRAWAL

Participation in this study is completely voluntary. You can choose whether to be in this study or not. If you volunteer to be in this study, you may withdraw at any time without consequences of any kind. You may also refuse to respond to any questions you don't want to respond to and still remain in the study. The researcher may withdraw you from this research if circumstances arise which warrant doing so.

8. IDENTIFICATION OF RESEARCHER

If you have any questions or concerns about the research, please contact; Principal Investigator: Yolanda Michelle Bailey (0218595765 or 0798080374) or on Yolanda.Bailey@westerncape.gov.za

9. RIGHTS OF RESEARCH SUBJECTS

You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this research study. If you have questions regarding your rights as a research subject, contact Ms Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] at the Division for Research Development.

Research Supervisor: Dr Nuraan Davids (021 808–2877) nur@sun.ac.za

SIGNATURE OF RESEARCH SUBJECT OR LEGAL REPRESENTATIVE

The information above was described to me by Yolanda Bailey in Afrikaans and I am in command of this language. I was given the opportunity to ask questions and these questions were answered to her to my satisfaction.

I hereby consent voluntarily to participate in this study. I have been given a copy of this form.

Name of Subject/Participant

Name of Legal Representative (if applicable)

Signature of Subject/Participant or Legal Representative

Date

SIGNATURE OF INVESTIGATOR

I declare that I explained the information given in this document to _____ [*name of the participant*] and/or [his/her] representative _____ [*name of the representative*]. [He/she] was encouraged and given ample time to ask me any questions. This conversation was conducted in Afrikaans and no translator was used.

Signature of Investigator

ADDENDUM B



**Wes-Kaapse
Regering**

Onderwys

DIREKTORAAT: NAVORSING

Audrey.wyngaard@westerncape.gov.za

tel.: +27 21 467 9272 faks: 0865902282

Privaatsak x9114, Kaapstad 8000

wced.wcape.gov.za

VERWYSING: 20150911–3260

NAVRAE: Dr A.T Wyngaard

Mev Yolanda Bailey
PO Box 549
Grabouw
7160

Beste Mev Yolanda Bailey

NAVORSINGSTITEL: DIE BELEEFDE ERVARINGE VAN VROUE ADJUNKHOOF: 'N STUDIE VAN VIER SKOLE IN DIE OVERBERG ONDERWYSDISTRIK

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes–Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, onderwysers en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, onderwysers, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlins met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Onderwysers se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **01 Februarie 2016 tot 29 April 2016**
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met **Dr A.T. Wyngaard** in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die skoolhoofde van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes–Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

**Die Direkteur: Navorsingsdienste
Wes–Kaap Onderwysdepartement
Privaatsak X9114
KAAPSTAD
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe

Geteken: Dr Audrey T Wyngaard
Direktoraat: Navorsing

DATUM: 11 September 2015

ADDENDUM C

Universiteit van Stellenbosch

Fakulteit: Opvoedkunde

Departement: Opvoedingsbeleidstudies

Yolanda Michelle Bailey

Studente nommer: 17037379

ONDERHOUDSVRAE

A. In formele vrae aan die begin van die onderhoud:

1. Vertel vir my kortliks oor uself, persoonlik en professioneel. Is u getroud? Enige kinders? Wat is u kwalifikasies en oor watter ander onderwyservaring beskik u?
2. Hoeveel jaar is u by die skool en hoe lank is u in die posisie?

B. Formele vrae

1. Hoe sal u die ervaring net na u aanstelling in die pos beskryf?
2. In die uitvoering van u pligte, hoe sou u sê is u verhouding met die onderwysers en leerders?
3. In die uitvoering van u pligte, hoe sou u sê is u verhouding met die Skoolbestuurspan?
4. Beskou u u leierskapstyl as outokraties of deelnemend? Vertel meer asseblief.
5. Watter een van die twee leierskapstyle is vir u 'n uitdaging en waarom?
6. Vertel asseblief watter soort leier is u in u skool? Brei uit asseblief.
7. Vertel my van u ervaringe as 'n vroulike adjunkhoof?
8. Vertel vir my hoe balanseer u u werksverpligtinge en familielewes.
9. Wat is die grootste uitdaging waarmee u te kampe gehad het en hoe het u dit hanteer?
10. Wat beteken dit vir u om die adjunkhoof te wees?
11. Wat is die grootste prestasie wat u in die pos ervaar het?
12. Is daar enige van u pligte wat u verhinder om vir bevorderingsposte aansoek te doen?
13. Watter van u pligte of verantwoordelikhede laat ruimte toe vir groei en ontwikkeling as 'n aspirerende skoolhoofde?
14. Vertel meer van u eie persoonlike groei en ontwikkeling?
15. Ontvang u enige ondersteuning vanaf u skoolhoofde, Distrik of Wes-Kaap Onderwysdepartement in u professionele beroep?
16. Beskou u uself as 'n mentor vir ander vroue in leierskapposies en waarom? Brei uit asseblief.
17. Gebaseer op u eie ervaringe watter aanbevelings sou u maak vir vroue wat aspireer vir bevorderingsposte.
18. Kan u aan enige redes dink waarom daar so min vroue in leierskapposies is, terwyl vroue oorwegend die meerderheidsposte in onderwys beklee?

19. Dink u manlike adjunkhoof het 'n ander ervaring as vroue. Indien dit so is, waarom?
20. Verduidelik of u enige netwerke het met ander vroue adjunkhoof of ander vroue prinsipale in die Distrik? Indien dit so is, watter bydrae lewer hulle tot u groei en ontwikkeling.